

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Aktivní slovní zásoba vybraných slovních druhů u dětí předškolního věku
Expressive vocabulary of selected parts of speech in children of preschool age

Alžběta Větrovská Zemánková

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Logopedie a surdopedie

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Aktivní slovní zásoba vybraných slovních druhů u dětí předškolního věku vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 30.6.2017

.....

podpis

Ráda bych srdečně poděkovala Doc.PedDr.Jiřině Klenkové, Ph.D. za její velkou trpělivost, ochotu a laskavý přístup při vedení mé diplomové práce. Velmi děkuji pedagožkám mateřských škol, které mi umožnily realizovat výzkum u jejich žáků a poskytly mi čas a prostor pro tuto činnost. Jmenovitě děkuji MŠ Krynická, MŠ Dolákova, MŠ Dolinka, MŠ logopedická Sasanková, Církevní MŠ logopedická Don Bosco, Speciální MŠ Sevřená, MŠ pro sluchově postižené Holečková. Děkuji také všem probandům, kteří se zúčastnili výzkumu, a jejich rodinám za spolupráci při vyplňování dotazníků. Dále bych chtěla poděkovat svému manželovi Tomášovi Větrovskému, Ph.D. za jeho permanentní podporu a za pomoc s některými technickými záležitostmi.

Abstrakt

Diplomová práce se zaměřuje na speciálně pedagogické – logopedické téma. Zabývá se problematikou aktivní slovní zásoby v předškolním věku. Hlavní cíl práce spočívá v analýze této oblasti u dětí s vývojovou dysfázií a dětí intaktních. V rámci výzkumného šetření je prováděn rozbor aktivní slovní zásoby na základě testu, vytvořeného k tomuto účelu. Test obsahuje tři subtesty, zaměřené na různé slovní druhy, jedná se o substantiva, verba a adjektiva. Pomocí testu lze hodnotit rozsah aktivního slovníku i kvalitu vyjadřování probandů. Výsledná data ukazují, že kvalita vyjadřování se mezi výzkumnými skupinami liší mnohem výrazněji než rozsah aktivní slovní zásoby. Dále jsou zde podrobněji popsány rozdíly v rozsahu aktivní slovní zásoby v závislosti na slovním druhu a na způsobu dotazování se na testové položky, které se liší v rámci jednotlivých částí subtestů. Výzkum obsahuje rovněž analýzu vlivu vybraných sociálních aspektů na rozsah aktivní slovní zásoby i na kvalitu vyjadřování. U intaktních probandů se jako statisticky významný faktor v souvislosti s rozsahem aktivního slovníku ukázal počet sourozenců a délka předškolního vzdělávání. Kvalita vyjadřování pak signifikantně korelovala s domácím gramotnostním prostředím a genderem. U skupiny s vývojovou dysfázií nebyla v tomto ohledu nalezena žádná signifikantní souvislost.

Klíčová slova

Předškolní věk, komunikace, jazykové schopnosti, vývojová dysfázie, aktivní slovní zásoba, hodnocení slovní zásoby

Abstract

This thesis relates to logopedic theme. It is focused on the issue of expressive vocabulary in preschool age. The main goal is an analysis of this area in children with specific language impairment and in intact children. In the research survey the analysis of the expressive vocabulary is carried out by using a test which was created for this intent. The test contains three subtests focused on different parts of speech. These are nouns, verbs and adjectives. With this test the evaluation of a range of expressive vocabulary and quality of expression is possible. The resulting data show that within the quality of expression there is a greater difference between proband groups than in the range of expressive vocabulary. The thesis also describes in detail the differences in range of expressive vocabulary depending on individual parts of speech and on ways of inquiring about test entries which are different in individual parts of subtests. The research also includes the analysis of influence of a few chosen social aspects on range of expressive vocabulary and on quality of expression. In the group of intact probands the length of preschool education and number of siblings seems to be a statistically significant factor in relation to the range of expressive vocabulary. The quality of expression correlated significantly with gender and home literacy environment. In a group of probands with specific language impairment no significant correlation was found.

Keywords

Preschool age, communication, language skills, specific language impairment, expressive vocabulary, evaluation of vocabulary

Obsah

1 Úvod	8
2 Předškolní věk	10
2.1 Oblast tělesného a motorického vývoje	10
2.2 Oblast kognitivního vývoje	12
2.3 Oblast sociálního a emočního vývoje	15
2.4 Oblast vývoje komunikačních schopností	17
2.5 Rozvoj komunikačních schopností v rámci předškolního vzdělávání	19
3 Komunikace a narušená komunikační schopnost	21
3.1 Vymezení základních pojmů	21
3.2 Podstata osvojování jazykových schopností	24
3.3 Vztah jazykových schopností k jiným vývojovým oblastem	24
3.4 Sociální faktory ovlivňující vývoj komunikačních schopností	27
3.5 Komunikační schopnost v kontextu ontogeneze	30
4 Vývojová dysfázie	36
4.1 Terminologie	36
4.2 Etiologie	37
4.3 Symptomatologie	38
4.4 Diagnostika	41
4.5 Terapie a prognóza	46
5 Slovní zásoba	50
5.1. Mentální slovník	50
5.2 Aktivní a pasivní složka	51
5.3 Logopedické hledisko	52
5.4 Lingvistické hledisko	54
5.6 Hodnocení slovní zásoby	55
6 Výzkumné šetření	61
6.1 Metodologie	61
6.2 Testový materiál k hodnocení aktivní slovní zásoby	63
6.3 Charakteristika výzkumného vzorku	69
6.4 Průběh výzkumného šetření	70
7 Analýza získaných dat	72
7.1 Analýza rozdílů v aktivní slovní zásobě z hlediska jednotlivých slovních druhů	72

7.2 Analýza rozdílů v aktivní slovní zásobě z hlediska jednotlivých částí subtestů	83
7.3 Vliv vybraných sociálních aspektů na aktivní slovní zásobu	86
7.4 Komparace rozdílů v aktivní slovní zásobě mezi dvěma skupinami probandů	90
7.6 Závěry výzkumu	99
8 Závěr.....	103
9 Seznam použitých informačních zdrojů:	105
10 Seznam příloh.....	111
11 Seznam tabulek	112
12 Seznam grafů.....	113

1 Úvod

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku aktivní slovní zásoby u dětí s vývojovou dysfázií a u dětí intaktních v předškolním věku. Deficity ve sféře slovní zásoby představují obecné riziko pro úspěšné vzdělávání dítěte. Lze předpokládat, že dítě se sníženými schopnostmi v oblasti verbální exprese, v níž se projevuje aktivní slovní zásoba, bude pedagogy hodnoceno hůře než dítě bez těchto deficitů. Dostatečná slovní zásoba má zásadní úlohu jakožto předpoklad rozvoje čtenářských dovedností. Rozsah slovní zásoby je také důležitým indikátorem a možným měřítkem mentálního vývoje.

Souvislost mezi tématem aktivní slovní zásoby a oborem logopedie, potažmo speciální pedagogika, tkví ve skutečnosti, že řada druhů narušené komunikační schopnosti se projevuje právě deficity v této oblasti. Aktivní slovní zásoba zaujímá významné místo v oblasti logopedické diagnostiky, terapie i prevence.

Teoretická část obsahuje čtyři kapitoly. První z nich je zaměřena na období předškolního věku, které je zde přiblíženo v jednotlivých směrech vývoje dítěte, tedy v oblasti tělesné a motorické, sociální a emoční, kognitivní a zvláště pak v oblasti komunikace. Následující kapitola se týká komunikace a narušené komunikační schopnosti. Obsahuje vysvětlení základních pojmů souvisejících s komunikací, dále nástin vztahu mezi jazykovými schopnostmi a dalšími oblastmi vývoje a jsou zde přiblíženy také sociální faktory, které ovlivňují komunikační schopnost. Rovněž je v této kapitole popsán vývoj komunikace v ontogenetické perspektivě. Další kapitola se orientuje na diagnózu vývojové dysfázie z hlediska její etiologie, symptomatologie, diagnostiky a terapie. Poslední kapitola teoretické části se věnuje tématu slovní zásoby, zejména její aktivní složce. Nabízí logopedický i lingvistický pohled na problematiku. Velký prostor zde dostává oblast hodnocení aktivního slovníku a to v českém i zahraničním kontextu.

Výzkumná část se zaměřuje na analýzu aktivní slovní zásoby u dvou skupin probandů. Jedná se o probandy s vývojovou dysfázií a probandy intaktní. Obě tyto skupiny zahrnují 40 členů, tedy výzkumu se účastnilo 80 jedinců. Analýza aktivní slovní zásoby je zde provedena na základě dat, získaných aplikací testu aktivní slovní zásoby, který byl vytvořen k účelům tohoto výzkumu a to vzhledem k absenci aktuálního českého testového materiálu orientujícího se na aktivní slovní zásobu i u jiných slovních druhů než jsou podstatná jména. Test obsahuje tři subtesty dle slovních druhů, na které je zkoumání aktivní slovní zásoby zaměřeno, jedná se

o substantiva, verba a adjektiva. Každý subtest je rozdělen na tři části, představující různý způsob dotazování se na výzkumné položky. První část spočívá v tvorbě protikladů, v druhé části jde o vysvětlování významu pojmů a třetí část pracuje s popisem obrazových materiálů. V rámci výzkumu jsou sledovány dvě hlavní roviny a sice rozsah aktivní slovní zásoby a kvalita vyjadřování probandů.

Hlavním cílem předkládané práce je analýza aktivní slovní zásoby vybraných slovních druhů u dětí s vývojovou dysfázií a u dětí intaktních. Dílčí cíle spočívají v komparaci aktivní slovní zásoby daných skupin probandů z hlediska zkoumaných slovních druhů a z hlediska jednotlivých částí subtestů. Dalším dílčím cílem je analýza vlivu vybraných sociálních aspektů (struktura rodiny, přítomnost sourozenců, genderová příslušnost, vzdělání rodičů, délka předškolního vzdělávání a domácí gramotnostní prostředí) na rozsah aktivní slovní zásoby a na kvalitu vyjadřování. Poslední parciální cíl představuje porovnání výsledků testu aktivní slovní zásoby mezi skupinou s vývojovou dysfázií a skupinou intaktní z hlediska jejího rozsahu i kvality vyjadřování probandů.

Diplomová práce přináší rozšíření poznatků o verbální produkci dětí s vývojovou dysfázií v oblasti lexikálně-sémantické jazykové roviny a to ve vztahu k jejich intaktním vrstevníkům. Test aktivní slovní zásoby může sloužit jako screeningový nástroj pro zachycení deficitů v dané oblasti a může být využit rovněž jako terapeutický materiál především pro dětské klienty s narušeným vývojem jazykových schopností. Po provedení jistých úprav by mohl být užitečný i pro dospělé osoby s kognitivně komunikačním deficitem či se získaným narušením individuálního jazykového systému, tedy s afázií.

2 Předškolní věk

Předškolní věk bývá shodně ohraničen 3. až 6. rokem života dítěte (Klenková & Kolbábková, 2002; Kohoutek, 2008; Langmeier & Krejčířová, 2006). Vágnerová (2012) však poukazuje na skutečnost, že konec tohoto životního období je určen především sociálně, nástupem do základní školy, nikoli jen fyzickým věkem. V této životní etapě vyspívá dítě po všech stránkách: tělesně, motoricky, intelektově, emocionálně a sociálně (Matějček, 2005).

Na počátku tohoto stadia by již dítě mělo mít vyřešený vývojový úkol batolecího období, kterým je emancipace, tedy schopnost opouštět prostředí úzké rodiny a zapojovat se do společnosti druhých (Matějček, 2005). Dalším vývojovým úkolem je vytvoření vlastní iniciativy, uplatňující se při různých aktivitách i v sociálních vztazích. Pozice dítěte ve světě se v předškolním věku stabilizuje a vztahy dítěte k okolí se diferencují. Předškoláci rozvíjí vztahy s vrstevníky a osvojují si nové sociální role (Vágnerová, 2012).

Dominantní činností dětí v předškolním věku je hra, kterou lze definovat jako činnost, jež přináší uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle. Hra je rovněž jednou ze základních potřeb člověka napříč všemi kulturami (Langmeier & Krejčířová, 2006). V dané vývojové etapě však plní hra specificky důležité funkce v oblasti kognitivního i sociálního vývoje, proto někteří autoři hovoří o období jako o „věku hry“ (Vágnerová, 2012).

2.1 Oblast tělesného a motorického vývoje

Machová (1993) konstatuje, že tempo růstu je od 4. roku věku dítěte pomalé a plynulé. V tomto věku nejsou patrné interpohlavní rozdíly ve výšce, hmotnosti ani ve způsobu ukládání tuků, postava předškolních dětí je tedy v tomto směru neutrální. Koncem předškolního věku dochází ke změně tělesných proporcí. Trup se stává plošší a hrudník se nápadněji odlišuje od břicha, končetiny se prodlužují a hlava se v poměru k tělu zmenšuje (Říčan, 2004). Tato proporcionální proměna vrcholí kolem 6. roku věku, kdy se mluví o období první vytáhlosti. Pomocí tzv. filipínské míry¹ lze zjistit, zda tělesná proporcionalita odpovídá věku dítěte, v 5. letech tohoto úkonu děti zpravidla nejsou schopné, v 6. letech už by jej však měli zvládnout (Machová, 1993).

Langmeier a Krejčířová (2006) upozorňují na souvislost motorického rozvoje a rozvoje sebeobslužných dovedností a soběstačnosti dítěte. Na konci předškolního vzdělávání by mělo

¹ Filipínská míra se zjišťuje ohnutím jedné paže přes temeno hlavy, přičemž se prsty ruky dotknou ušního boltce na opačné straně.

dítě být schopno samostatně používat přístroj, kapesník, toaletní papír a také se bez pomoci druhé osoby oblékat se a svlékat se, obouvat se a to včetně zapínání knoflíků, zipů a zavazování tkaniček (Konkretizované očekávané výstupy RVP PV, 2012). Zdokonalování jemné motoriky souvisí s rozvojem drobného svalstva prstů (Kolbábková & Klenková, 2002). Matějček (2005) hovoří o počátku hojného používání nástrojů, dítě se v tomto věku začíná pracovat s nůžkami, s kladivem a hřebíky, jí přístrojem a dokonaleji zachází s tužkou a papírem.

Mezi 4. - 5. rokem života se začíná projevovat lateralizace přednostním užíváním pravé či levé ruky (Lechta, 2011). Lateralita představuje tvarovou nebo funkční asymetrii organismu dle střední roviny těla. V případě přednostního užívání jednoho z párových orgánů (ruky) se jedná o lateralitu funkční, která je důsledkem dominance jedné mozkové hemisféry (Dvořák, 2007). Vágnerová (2012) zdůrazňuje v tento moment především dozrávání lateralizace mozku. Preference určité ruky při kreslení a podobných činnostech se vyžaduje u absolventů předškolního vzdělávání dle příslušného RVP (Konkretizované očekávané výstupy RVP PV, 2012). Lechta (2011) konstatuje, že za narušenou komunikační schopností mnohdy stojí tzv. nevýhodný typ laterality, tj. lateralita nevyhraněná² či zkřížená³.

Langmeier a Krejčířová (2006) zmiňují dovednosti hrubé motoriky, kterých by mělo být schopno předškolní dítě. Jedná se o chůzi do schodů a později ze schodů, lezení po žebříku, seskok z nízké lavičky a házení míče po způsobu dospělých, tedy horním obloukem. Konkretizované očekávané výstupy RVP pro předškolní vzdělávání (2012) doplňují ke zmíněným dovednostem také zvládání orientace v prostoru, koordinace lokomoce s dalšími pohyby a napodobování jednoduchých pohybů dle vzoru nebo jejich provádění dle pokynů.

Do motorické oblasti vývoje spadá rovněž produkce řeči. Podle Lechty (2011) představuje artikulace hlásek velice náročný motorický proces, vyžadující maximální obratnost a koordinaci artikulačního aparátu. V předškolním věku ještě není artikulace dokonalá (Matějček, 2005). Logopedická literatura (Klenková, 2006; Lechta, 2011; Bytešníková, 2012) hovoří o období fyziologické dyslalie, které by mělo ustoupit před zahájením školní docházky.

² Bývá označována též jako ambidextrie. Nastává v případě, kdy je pravá končetina přednostně užívána pouze na 74-50% (Dvořák, 2007).

³ Vyjadřuje vztah mezi preferencí užívání horní končetiny a preferencí užívání oka či ucha. Ve chvíli, kdy se dominantní horní končetina nachází na opačné straně než dominantní oko či ucho, mluvíme o zkřížené lateralitě (Dvořák, 2007).

2.2 Oblast kognitivního vývoje

V psychologickém slovníku popisují manželé Hartlovi (1997) kognitivní procesy jako ty, jejichž prostřednictvím poznáváme a měníme okolní svět i sebe samu. Zahrnují myšlení, jazyk, vnímání, představivost, fantazii, paměť a pozornost. Jazyku, řeči a komunikaci bude věnována následující subkapitola, ostatní kognitivní procesy budou nyní ve vztahu k předškolnímu období postupně přiblíženy.

Myšlení

V tomto životním období se u dětí vyskytuje tzv. předoperační úroveň myšlení (Piaget & Inhelder, 1997), která setrvává zhruba do sedmi až osmi let věku. Někdy se též užívá pojem prelogické myšlení (Langmeier & Krejčířová, 2006). Podstata tohoto způsobu myšlení spočívá v prozatímní neschopnosti provádět myšlenkové operace. Předškolní děti si potřebují vše potvrdit empiricky, neboť nedovedou daný závěr odvodit logicky. Úvahy musí být pro dítě především subjektivně uspokojivé, nikoli logické. To je také důvodem výskytu tzv. transdukce, při níž dochází ke kauzálnímu propojení událostí, které nemají vztah příčiny a následku (Vágnerová, 2012).

V předškolním věku se v psychice dítěte objevuje nový jev, hovoří se o symbolické nebo též sémiotické funkci, která umožňuje představovat si něco prostřednictvím něčeho jiného (Piaget & Inhelder, 1997), což vede k tomu, že myšlení již není závislé na tom, co je aktuálně vnímané. Koukolík (2014, str. 154) definuje symbolizaci jako: „*schopnost uvést do souvislosti symboly s epizodami, objekty nebo akcemi*“. Symbolická funkce má různé podoby, zahrnuje představy, vzpomínky, jazyk, symbolickou hru, kresbu a také tzv. oddálenou nápodobu, která se odehrává bez přítomnosti předlohy. Oddálená nápodoba představuje přechod od senzomotorické úrovně myšlení k sémiotické funkci a tvoří jakýsi počátek představy. Jedná se o představu vyjádřenou činem, posun k mentální představě je podporován symbolickou hrou či kresbou (Piaget & Inhelder, 1997).

Langmeier a Krejčířová (2006) charakterizují myšlení předškolního dítěte jako antropomorfické, arteficialistické, egocentrické a magické. Antropomorfismus se v dětském myšlení projevuje v analogickém přisuzování lidských vlastností neživým objektům, zvířatům nebo rostlinám, s tímto rysem myšlení je spjat arteficialismus, tedy přesvědčení, že vše, co dítě obklopuje, bylo vytvořeno člověkem - jakožto artefakt - a to způsobem, který je pro dítě dobře představitelný (Vágnerová, 2012). Magičnost se do myšlení předškolního dítěte promítá při interpretaci okolního světa, svou roli zde pochopitelně sehrává fantazie.

Vnímání

Podle Klenkové a Kolbábkové (2002) je v předškolním věku vnímání nejdůležitější ze všech poznávacích procesů. Autorky rozlišují smyslové vnímání (zrakové, sluchové, chuťové, čichové) a také vnímání času a prostoru, které je úzce spjato s myšlením. Sluchového vnímání popisuje řada autorů především z hlediska rozlišování zvuků mateřského jazyka. Je však vhodné u předškolních dětí sledovat také elementárnější sluchové diferenciační schopnosti jako je rozlišení délky, výšky a intenzity zvuku (Kolbábková & Klenková, 2002).

Vnímání dětí předškolního věku je typické „*neschopností systematické aktivní explorační*“ (Vágnerová, 2012, str. 181), objekt vnímají globálně a všímají si toho, co je nejnapadnější. Teprve u školsky zralého dítěte vstupuje do vnímání systematická a je schopno vnímat celek jako soubor detailů, které postupně pozoruje dle určitého řádu (Vágnerová, 2000). Dle Matějčka (2005) předchází ve vnímání analytická činnost té syntetické, tedy dítě je dříve schopno rozkládat celek na části než skládat z částí celek.

Vývoj vnímání probíhá v interakci s vývojem rozumových schopností (Vágnerová, 2012). Schopnost orientovat se v čase a prostoru se rozvíjí právě v předškolním věku (Plháková, 2003). V této době je dítě schopno chápat trvalost jednoho objektu v čase a prostoru, avšak nemá vytvořeno pojetí trvalosti množiny objektů (Vágnerová, 2000). Toto tvrzení dokazují Piagetovy experimenty s naplňováním sklenic různého tvaru stejným množstvím korálků (Langmeier & Krejčířová, 2006) nebo Říčanovy výzkumy s naléváním limonády do sklenic (Říčan, 2004).

Představivost a fantazie

Představivost lze definovat jako: „*psychický proces, který vede ke vzniku pamětních představ, jež jsou mentálními reprezentacemi⁴ dřívějších senzoricko-vjemových, případně citových zážitků*“ (Plháková, 2003, str. 233) Představivost je vázána na představy, které jsou zásadní při vznikající sémiotické funkci (viz výše), vycházející z oddálené nápodoby, jejíž zvnitřnění vede ke vzniku představy. Představy figurují v tzv. nenázorném myšlení jako pomocný symbol, jako označující element, který se nevztahuje na pojmy, ale na předměty jako takové, přičemž se opírá o dosavadní zkušenost (Piaget & Inhelder, 1997).

⁴ Hartl a Hartlová (2010, str. 497) definují pojem mentální reprezentace takto: „*kognitivistický termín pro vyšší poznávací procesy, které umožňují převést, kódovat informace poskytované smysly a poznávacími procesy do podoby, v níž mohou být uloženy v paměti a dále zpracovány*“.

Na základě senzorio-vjemových zkušeností lze rozlišit různé typy představ, jejichž charakter je spjat s úrovní ostatních poznávacích procesů. Dle Čačky (2000) se během předškolních let živé a nepropracované představy stávají stále přesnější a bohatší.

Fantazie hraje v předškolním věku důležitou roli při zpracovávání informací (Vágnerová, 2012), uplatňuje se při hrách i každodenních činnostech (Kolbábková & Klenková, 2002). Říčan (2004) charakterizuje fantazii předškolního dítěte jako nespoutanou racionalitou a kázní. Na propojenost fantazie s ostatními poznávacími procesy poukazuje Matějček (2005) poznámkou, že fantazie může pracovat pouze s tím, co člověk dříve vnímal, prožíval nebo poznával.

Paměť

Psycholožka Alena Plháková (Plháková, 2003, str. 193) definuje paměť v širším slova smyslu jako: „*schopnost zaznamenávat životní zkušenost*“. Dále nabízí model, podle něhož lze paměť rozdělit na aktivní komponenty, tj. senzickou a krátkodobou paměť, a na pasivní komponenty, do nichž spadá dlouhodobá paměť, kterou lze dále dělit na paměť explicitní a implicitní. Hartl a Hartlová (2010) při vymezování pojmu paměť mluví o schopnosti uchovat si informace o podnětu, který již nepůsobí.

Senzická, neboli ultrakrátká paměť uchovává informace aktuálně přicházející ze smyslových čidel po dobu, která je nezbytná pro jejich zpracování a určení, zda jsou momentálně důležité, či nikoli. Ty informace, které jsou vyhodnoceny jako důležité, se přesouvají do krátkodobé paměti k dalšímu zpracování (Plháková, 2003).

Implicitní a explicitní paměť jsou dva relativně nezávislé systémy dlouhodobé paměti (Vágnerová, 2012). U zdravých lidí se však procesy, které probíhají v explicitní i implicitní paměti vzájemně doplňují při vybavování informací i při učení (Plháková, 2003). V explicitní dlouhodobé paměti jsou uloženy údaje, které prošly vědomím, zatímco u informací nacházejících se v implicitní dlouhodobé paměti tato podmínka neplatí (Plháková, 2003). Dalším důležitým rozdílem explicitní a implicitní pamětí je odlišný způsob kódování paměťového materiálu.

Implicitní paměť funguje na rozdíl od explicitní již od raného věku, rozvíjí se plynulým tempem bez nápadných kvalitativních změn (Vágnerová, 2012). Procedurální paměť, obsahující percepčně motorické dovednosti a automatizované pohyby, bývá někdy považována za synonymum k implicitní paměti.

V předškolním věku se rozvíjí subsystémy explicitní paměti. Epizodická složka explicitní paměti obsahuje vzpomínky v podobě smíšených forem mentálních reprezentací (představy, emoce, slova...), umožňuje propojení minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Součástí epizodické paměti je autobiografická paměť, která je vázána na sebepojetí, na vytvoření „já“, tedy „*vědomí vlastní osobnosti a trvalosti její existence*“ (Vágnerová, 2012, str. 207). Sémantická složka explicitní paměti obsahuje znalosti, fakta a poučky, týká se pojmů a jejich významů (Hartl & Hartlová, 2010). Údaje v sémantické paměti jsou propojeny v tzv. schémata, díky čemuž je možné interpretovat různé narážky a útržkovité informace (Plháková, 2003).

Pozornost

Plháková (2003, str. 77) vymezuje pozornost jako „*mentální proces, jehož funkcí je vpouštět do vědomí omezený počet informací*“ a na základě tohoto vymezení přisuzuje pozornosti její základní vlastnost – selektivitu.

Čačka (2000) charakterizuje pozornost předškolního dítěte jako přelétavou a dále tvrdí, že v tomto životním období výrazně převažuje bezděčná pozornost nad pozorností záměrnou. Dle Vágnerové (2012) nemají předškolní děti rozvinuté všechny složky pozornosti, nedokáží ji rozdělovat nebo selektivně zaměřit. Pozornost je v tomto věku tedy přirozeně kolísavá (Kohoutek, 2008). Schopnost regulace pozornosti, která je závislá na zrání prefrontální oblasti mozkové kůry, je známkou školní zralosti (Vágnerová, 2012)

2.3 Oblast sociálního a emočního vývoje

Na důležitou roli socializace v tomto věku již bylo upozorněno v úvodu této kapitoly. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) zahrnuje proces socializace tři složky, jedná se o vývoj sociální reaktivity, vývoj sociálních kontrol a osvojování sociálních rolí. Pro vývoj sociální reaktivity⁵ je klíčové především období konce batolecího věku, kdy dochází k rozšiřování okruhu vztahů v rámci širší rodiny a rodinných přátel. Předškolní věk je klíčový spíše pro vývoj dalších dvou oblastí (Langmeier & Krejčířová, 2006). Vyvíjející se sociální kontroly jsou spjaty s vznikajícím svědomím, od něhož se odvíjí psychosociální konflikt tohoto životního období, kterým je „iniciativa versus vina“ (Erikson, 1999), tato problematika úzce souvisí s rozvojem emocí. V předškolním věku se rozšiřuje množství sociálních vztahů

⁵ Vývoj sociální reaktivity představuje vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů, které člověk chová k lidem v blízkém i vzdálenějším společenském okolí (Langmeier & Krejčířová, 2006).

i sociální role s nimi spojené. Ve vztazích s ostatními lidmi dítě rozvíjí své sebepojetí a utváří svou genderovou identitu.

Německý neopsychoanalytik Erik Erikson vytvořil psychosociální teorii periodizace ontogenetického vývoje, podle které prochází člověk v průběhu celého života určitými stadii, v nichž řeší příslušné psychosociální krize. V každé takové krizi je třeba, aby rozvoj specifického žádoucího potenciálu vyrovnal svůj nežádoucí protiklad (Erikson, 1999). V předškolním věku vstupuje do krize iniciativa, jakožto žádoucí potenciál, která je inhibována vinou, jakožto nežádoucím protikladem. Pocity viny pramení z vyvíjejícího se svědomí, které představuje vnitřní sociální kontrolu, umožňující regulovat sebe sama (Langmeier & Krejčířová, 2006). Svědomí vzniká internalizací norem, předkládaných autoritou, které pak usměrňují chování jedince a ovlivňují i jeho aspirace (ve smyslu struktury cílů, které si klademe). Normy si však děti neosvojují pouze skrze příkazy a zákazy, ale také skrze nedirektivní napodobování druhých. Internalizované normy jsou pak upevňovány příjemnými pocity hrdosti, plynoucími z jejich dodržování (Vágnerová, 2012).

Citový život se v předškolním období stává bohatší a diferencovanější. Emoční stavy, tedy nálady, se stabilizují (Čačka, 2000). Významná oblast vnitřních sociálních kontrol je emoční regulace, rozvíjející se spolu s emoční inteligencí. Předškolní dítě už je schopno částečně regulovat projevy svých emocí (Vágnerová, 2012), v potřebných situacích odložit uspokojení některých potřeb a nepodléhat okamžitým impulsům (Langmeier & Krejčířová, 2006). V předškolním období se též objevují počátky empatie (Čačka, 2000), která umožňuje orientaci v emocích druhých lidí (Vágnerová, 2012). Mezi 3. – 5. rokem věku začínají děti rozumět subjektivní povaze emocí, tedy chápou, že stejné situace mohou u různých lidí vyvolat odlišné pocity, neboť záleží na tom, jak konkrétní člověk dané situaci rozumí. Ve školním věku pak děti dochází k uvědomění, že je možné maskovat vlastní pocity (Langmeier & Krejčířová, 2006).

S emočním vývojem úzce souvisí vývoj sociálních vztahů, obě tyto oblasti představují významnou kvalitativní změnu v psychice předškolního dítěte. Emoční osamostatnění od kruhu rodiny, kolem 3. roku umožňuje zařazení do dalších sociálních skupin (Kohoutek, 2008). S rozvojem sociálních vztahů se rozšiřuje i repertoár sociálních rolí, které dítěti náleží. Sociální role představují jakési vzorce chování a postojů člověka, odvíjející se od jeho věku, pohlaví, společenského postavení apod., které od něj očekává jeho společenské okolí (Langmeier & Krejčířová, 2006). Na základě tohoto očekávání dokáže předškolní dítě své

sociální role velmi obratně střídat a tedy měnit své chování v různých sociálních situacích (Říčan, 2004).

Nový společenský prostor, do něhož se dítě v předškolním věku zařazuje, představuje především skupina vrstevníků, do níž se dítě nejnáze dostává v souvislosti se vstupem do mateřské školy. Zde přichází do interakce s vrstevníky zejména v rámci hry (Langmeier & Krejčířová, 2006). Zařazení dítěte do předškolního vzdělávání s sebou nese řadu nových sociálních rolí. Dítě se dostává do institucionálně vymezené role žáka, musí se podřídít pravidlům mateřské školy, zpravidla odlišných od těch, které platí v domácím prostředí (Vágnerová, 2012).

Všechny role, které dítě má, jsou součástí jeho sebepojetí, svou individualitu člověk rozvíjí v interakci s dalšími lidmi (Vágnerová, 2012). V předškolním věku začíná dítě chápat sebe sama jako subjekt a vzniká tak vědomí vlastní identity, kterou lze definovat jako: „*prožívání a uvědomování si sebe sama, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních*“ (Hartl & Hartlová, 2010, str. 221). Podle Čačky (2000) je obraz sebe sama v tomto životním období zatím nesystematický. Sebehodnocení je závislé na názoru okolí, zejména rodičů (Vágnerová, 2000).

2.4 Oblast vývoje komunikačních schopností

Období mezi 2. - 5. rokem představuje kritický čas pro exponaci jazykových podnětů, kterým má být dítě vystaveno v dostatečném množství (Koukolík, 2014). Podle Sováka (1974) se dítě mezi 3. - 4. rokem nachází ve vývoji řeči v tzv. období logických pojmů, kdy dochází k přechodu od 1. ke 2. signální soustavě. Výrazy, které dítě používá, již tedy nejsou bezprostředně spjaty s konkrétními jevy. Po 4. roce věku dítě ve vývoji řeči dochází do stadia intelektualizace (Sovák, 1974; Lechta 2003), kdy se upevňuje propojení mezi řečí a myšlením a dítě je schopno dokonaleji verbalizovat své myšlenky (Klenková, 2006). Koncem předškolního věku se rozvíjí metajazykové schopnosti, které lze definovat jako: „*povědomí o jazyce jako o objektu, nikoli pouze jako o prostředku komunikace*“ (Fernándezová & Smith Cairns, 2014, str. 120).

Stadium intelektualizace řeči je charakteristické rozvojem slovní zásoby po kvalitativní i kvantitativní stránce (Durdilová & Klenková, 2014). Zpřesňuje se chápání obsahu slov i systematizace jejich významů, tedy jejich zařazení do určitých tematických kategorií, rozvíjí se schopnost rozlišovat abstraktní a konkrétní pojmy (Bytešníková, 2012). Kolem 5. roku

života je dítě schopno podat jednoduchou definici jevů, které jsou mu známé (Langmeier & Krejčířová, 2006). Mezi 5. - 6. rokem by dítě mělo dokázat vysvětlit, nač se používají předměty v jeho okolí (Kolbábková & Klenková, 2002). V této době dítě užívá antonyma⁶, synonyma⁷ i homonyma⁸ adekvátním způsobem (Bytešníková, 2012).

V mluvním projevu předškolních dětí se odráží pokroky v oblasti gramatiky. Věty, které dítě produkuje, se stále prodlužují. Okolo 3 let začíná dítě hovořit ve větách složených, obsahujících 2 plnovýznamová slovesa (Fernándezová & Smith Cairns, 2014). Nejprve dítě užívá souvětí souřadná, koncem 3. roku se vyjadřuje i v souvětích podřadných (Langmeier & Krejčířová, 2006). Do 4. roku věku se u dětí vyskytuje tzv. fyziologický dysgramatismus, tedy řeč zatím není po gramatické stránce přesná. V této době by se také dítě mělo již vyjadřovat pomocí všech slovních druhů (Klenková, 2006).

Zhruba první polovinu předškolního období, tedy mezi 3. - 5. rokem se dítě ještě nachází v období tzv. fyziologické dyslalie, to znamená, že výslovnost dítěte je nepřesná, aniž by se u něj jednalo o projev narušené komunikační schopnosti (Lechta, 2011). Správná výslovnost závisí na vyzrálosti fonemického sluchu a na obratnosti artikulačních orgánů. Dále je ovlivněna mluvním vzorem dítěte a jeho stimulací, svou roli zde hraje i úroveň intelektu, Mezi 5. - 6. rokem se dokončuje vývoj fonemické diferenciacce a fyziologická dyslalie ustupuje. U některých dětí však nadále přetrvává špatná výslovnost, která se vyskytuje nejčastěji u artikulačně náročných hlásek, což jsou sykavky a vibranty. Před nástupem do školy, měla být výslovnost dítěte v pořádku (Klenková, 2006).

V předškolním věku se rozvíjí pragmatická úroveň jazykových schopností, kterou lze vysvětlit jako sociální aplikaci nabyté komunikační schopnosti (Durdilová & Klenková, 2014). Dítě lze regulovat prostřednictvím jazyka a i ono samo používá jazyk k regulaci svého okolí (Klenková, 2006). Předškoláci zvládají zastávat roli vypravěče i posluchače, respektovat konverzační pravidla, přizpůsobit své sdělení komunikačního partnera a chápat, že s dospělými lidmi se komunikuje jiným způsobem, než-li s dětmi (Vágnerová, 2012).

Marie Vágnerová (2000; 2012) opakovaně upozorňuje na propojení vývoje komunikačních schopností s vývojem poznávacích procesů. Uvádí kupříkladu, že vyjadřování se a uvažování v minulém a budoucím čase je podmíněno časovou decentrací (viz kapitola 2.2) i pochopením skutečnosti, že předchozí události mohou ovlivnit ty následující, nikoli naopak. Autorka dále

⁶ V encyklopedickém slovníku (1993, str. 54) definována jako „slova opačného významu“.

⁷ V encyklopedickém slovníku (1993, str. 1069) definována jako „slova nebo jazykové tvary stejného nebo podobného významu“.

⁸ V encyklopedickém slovníku (1993, str. 392) definována jako „stejně znějící slova různého významu“.

poukazuje na to, že dítě chápe zpočátku prostorové vztahy lépe než časové a tudíž užívá příslovce určení místa, než příslovce určení času.

2.5 Rozvoj komunikačních schopností v rámci předškolního vzdělávání

Řada odborníků upozorňuje na pozitivní vliv předškolního vzdělávání. Dle Matějčka (2005) je dítě, které nenavštěvuje mateřskou školu ohroženo nedostatkem přirozené dětské společnosti, která je nutná pro jeho zdárný vývoj. Poslání předškolního vzdělávání spočívá v doplňování rodinné výchovy a v této souvislosti v poskytování stimulů k aktivnímu rozvoji a učení dítěte (Smolíková, 2004).

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) představuje kurikulární dokument státní úrovně, který vymezuje závazné podmínky, požadavky a pravidla pro jednotlivé etapy vzdělávání. Dle zásad stanovených v RVP vytváří každá škola svůj školní vzdělávací program. Mateřské školy se řídí RVP pro předškolní vzdělávání (dále pouze RVP PV), jež stanovuje vzdělanostní základ, na který může posléze navazovat edukace na základní škole (Smolíková, 2004). Obsah předškolního vzdělávání je rozčleněn do pěti vzdělávacích oblastí. Jedná se o oblast biologickou („Dítě a jeho tělo“), psychologickou („Dítě a jeho psychika“), interpersonální („Dítě a ten druhý“), sociálně kulturní („Dítě a společnost“) a enviromentální („Dítě a svět“). Rozvoj komunikační schopnosti se prolíná všemi oblastmi RVP, stěžejní je však oblast psychologická („Dítě a jeho psychika“), která je členěna na další tři podoblasti, přičemž první z nich nese název „Jazyk a řeč“ a orientuje se na receptivní i expresivní složku jazyka, na slovní zásobu, zvukovou a gramatickou stránku řeči a rovněž na její pragmatickou stránku. Druhá podoblast se zaměřuje na poznávací procesy, které jsou, jak již bylo řečeno propojené s jazykovými schopnostmi. Jak poukazuje Vágnerová (2000; 2012), kvalita chápání a používání jazyka úzce souvisí s úrovní poznávacích procesů.

Každá vzdělávací oblast zahrnuje dílčí cíle (záměry předškolního vzdělávání), vzdělávací nabídku (činnosti a podněty, kterými pedagog naplňuje dílčí cíle) a očekávané výstupy předškolního vzdělávání (Smolíková, 2004). Poslední složka je podrobněji rozpracována v dokumentu MŠMT „Konkretizované očekávané výstupy RVP PV“, který doplňuje RVP PV. Vzdělávací oblasti jsou zde rozčleněny do konkrétnějších podoblastí, v nichž jsou vymezeny dovednosti a schopnosti, které by mělo dítě na konci předškolního vzdělávání ovládat (Konkretizované očekávané výstupy RVP PV, 2012).

Napříč vzdělávacími oblastmi v RVP PV si žáci osvojují určité klíčové kompetence, představující „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot“ (Smolíková, 2004, str. 11). V rámci RVP PV jsou za klíčové považovány, vedle kompetencí k učení, k řešení problémů, sociálních a personálních, činnostních a občanských, i kompetence komunikativní. Komunikativní kompetence se týkají především pragmatické jazykové roviny (viz kapitola 5.1.). Mluví se zde kupříkladu o kompetenci vést smysluplný dialog, vyjadřovat se samostatně a vhodně formulovat otázky a odpovědi.

3 Komunikace a narušená komunikační schopnost

3.1 Vymezení základních pojmů

Klenková (2006) poukazuje na používání termínu „komunikace“ v mnoha různých vědních disciplínách, napříč pásmem přírodních i společenských věd. Tato skutečnost patrně přispívá k situaci absence jednotné definice tohoto pojmu, na kterou autorka upozorňuje. Z následujícího textu vyplývá, že ani další pojmy, které s komunikací úzce souvisí, nemají svůj obsah v odborné literatuře stejně vymezen.

Jazyk, řeč a komunikace

Jazyk a řeč jsou jevy na sobě vzájemně závislé. Řeč chápeme jako způsob vyjadřování jazyka (Koukolík, 2014). Neubauer (2007) považuje řeč za fyzikální realizaci jazyka. Aby mohl člověk realizovat řečový akt, musí disponovat jazykovými schopnostmi, ty si však může osvojit pouze tím, že se pokouší mluvit (Klenková, 2006). Psycholingvistická literatura chápe řeč jako jeden z módů zprostředkování jazykových informací. Jiný modus představuje psaní, které je vždy závislé na řeči, i když má různé podoby napříč jednotlivými jazyky (Fernándezová & Smith Cairns, 2014). Dle Lechty (2003) je jazyk jevem společenským, zatímco řeč představuje individuální schopnost. Z tohoto hlediska je problematické hovořit o poruchách jazyka, někteří autoři tedy volí v tomto směru adekvátnější označení daných poruch. Karel Neubauer (2007) kupříkladu hovoří o poruchách individuálních jazykových schopností.

Řeč dává většina autorů do souvislosti s artikulací. Seidlová Málková a Smolík (2014) hovoří o chápání řeči v úzkém pojetí jakožto o zvukové realizaci slov a vět. Americká asociace pro řeč, jazyk a sluch⁹ (dále jen ASHA) vymezuje termín jazyk (language) jako komplexní a dynamický systém konvenčních symbolů, jež je používán různými způsoby k myšlení a ke komunikaci (ASHA, 1993). V řadě odborných publikací se objevuje termín „jazykové schopnosti“, do kterých spadá fonologické povědomí a znalosti o slovní zásobě, gramatice i o praktickém využití jazyka (Smolík & Seidlová-Málková, 2014). Podobný pohled na jazykové schopnosti nabízí ASHA (Definitions of communication disorders and variations, 1993), která namísto slovní zásoby hovoří o sémantice, jako o systému, který určuje význam slov a vět.

⁹ Jedná se o překlad, tato organizace nese název American speech-language-hearing association.

V definicích vymezujících komunikaci se opět objevuje vázanost komunikace na jazyk a řeč. Slovník cizích slov (Vebrová & Krajíček, 2006) zdůrazňuje jazyk jakožto medium, skrze které se přenáší informační obsahy při komunikaci. Klenková (2006) vyzdvihuje význam komunikace v mezilidských vztazích, podle ní jde o schopnost užívat výrazové prostředky k jejich vytváření, udržování a pěstování.

Mnohdy se můžeme setkat s pojmem komunikační kompetence, kterou lze charakterizovat jako schopnost mluvčího využívat jazykových prostředků pro určité komunikační účely v reálných podmínkách komunikačního kontextu (Kocurová, 2002). Jak již bylo řečeno v předchozí kapitole, komunikační kompetence se váží především k pragmatické složce jazykových schopností a jsou považovány za jedny z klíčových kompetencí, které je třeba rozvíjet v rámci vzdělávání.

Existují různé pohledy na typologii komunikace, nejznámější je patrně rozdělení komunikace na verbální a neverbální. Verbální komunikace může být realizována mluvenou i psanou formou (Bytešníková, 2012). Smolík a Seidlová-Málková (2014) zmiňují, že pro zdárný vývoj verbální komunikace je třeba získat komplexní soubor znalostí o gramatice, slovní zásobě a zvukové podobě určitého jazyka i o praktických zvyklostech spojených s jeho užíváním. Neverbální komunikace pak zahrnuje všechny dorozumívací prostředky, jejichž podstata je neslovní (Klenková, 2006).

Narušená komunikační schopnost

V našem logopedickém prostředí chápeme narušenou komunikační schopnost dle definice, kterou formuloval koncem 80. let Viktor Lechta, praví zde, že komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, kdy některá rovina (nebo více rovin současně) jeho jazykových projevů působí vzhledem k jeho komunikačnímu záměru interferenčně. Může se jednat o rovinu foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou či pragmatickou. Narušená komunikační schopnost může zasahovat verbální i neverbální způsob, mluvenou i grafickou formu, expresivní či receptivní složku komunikace. K narušené komunikační schopnosti se vztahují různé stupně a může být vrozená či získaná v průběhu života na základě různých příčin (organické nebo funkční). Narušená komunikační schopnost se může promítat do symbolických i nesymbolických procesů a to v obou případech v rámci zvukové i nezvukové dimenze (Lechta 1987; 2003; 2011).

V české odborné literatuře se též v současné době používá Lechtova klasifikace narušené komunikační schopnosti, která se odvíjí od symptomů, které jsou pro danou kategorii

nejtypičtější (Klenková, 2006). Lechta (1987, 2003) dělí na rušenou komunikační schopnost do 10 kategorií, a to vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie), získaná orgánová nemluvnost (afázie), získaná psychogenní nemluvnost (mutismus), narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie), narušení fluence řeči (breptavost, koktavost), narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie), narušení grafické stránky řeči (dysgrafie, dyslexie, dyskalkulie), symptomatické poruchy řeči, poruchy hlasu, kombinované vady a poruchy řeči

V páté revizi diagnostického statistického manuálu (dále pouze DSM-5) je problematika narušené komunikační schopnosti zařazena mezi neurovývojové poruchy pod termínem „Communication Disorders“ (poruchy komunikace). Řadí se sem poruchy jazyka, kombinující expresivní a smířené receptivní a expresivní poruchy jazyka, dále poruchy zvuku řeči (nový název pro fonologické poruchy) a v dětství počínající poruchy fluence řeči (nový název pro koktavost). Spadají sem rovněž sociální (pragmatické) poruchy komunikace, jejichž podmínkou jsou trvalé těžkosti v sociálním užití verbální i neverbální komunikace (DSM-5, 2013).

ASHA rovněž používá označení „communication disorder“ (porucha komunikace), které charakterizuje jako snížení schopnosti přijmout, poslat, zpracovat a pochopit koncept verbálního, neverbálního nebo grafického symbolického systému. Poruchy vedoucí k problémům v komunikaci mohou spočívat v procesu slyšení, v jazyce nebo v řeči. Podle těchto tří aspektů dělí poruchy komunikace na poruchy řeči, týkající se zvukové stránky a plynulosti mluvního projevu a také hlasu, dále na poruchy jazyka, související s jeho formou, obsahem a funkcí, a na poruchy sluchu.

Mezinárodní klasifikace nemocí ve své 10. revizi (dále jen MKN-10) neobsahuje ucelenou kapitolu či podkapitolu, která by se věnovala klasifikaci narušené komunikační schopnosti v její plné šíři. Jednotlivé druhy narušené komunikační schopnosti jsou zde rozptýleny napříč více kapitolami. Většina logopedických diagnóz je zařazena do 5. kapitoly, která se označuje jako kapitola F, jedná se o psychiatrickou část a nese název „Duševní poruchy a poruchy chování“. Kapitola F se člení na další podkapitoly zabývajícími se specifickými oblastmi daných poruch. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka spadají do podkapitoly „Poruchy psychického vývoje“ a zahrnují specifickou poruchu artikulace, expresivní poruchu jazyka, receptivní poruchu jazyka, získanou afázii s epilepsií (syndrom Landau-Kleffner) a dále jiné a nespecifické vývojové poruchy řeči a jazyka

3.2 Podstata osvojování jazykových schopností

Průcha (2011) člení pohledy na postatu schopnosti osvojování jazykových schopností do tří základních teoretických proudů, jedná se o nativistický, empirický a interakční přístup.

Nativistický přístup zdůrazňuje roli vrozených dispozic pro osvojování jazykových schopností a orientuje se především na oblast gramatiky (Průcha, 2011). Nativisté obhajují svůj názor tvrzením, že napříč různými kulturami prochází všechny děti stejnými etapami jazykového vývoje a užívají kombinace slov, které se nevyskytují v řeči dospělých (Plháková, 2003). Existuje mnoho genů, které jsou zodpovědné za jazykové schopnosti člověka. Podrobně byl zkoumán gen FOXP2, jehož mutace způsobuje poruchy jazykových schopností v oblasti produkce i porozumění, týkající se zejména gramatiky a manipulace s fonémy (Fernándezová & Smith Cairns, 2014).

Empiristé upozorňují na význam komunikační funkce jazyka během jeho osvojování. Zásadní roli zde hraje tzv. jazykový input, který Průcha (2011, str. 29) definuje jako: „*různé druhy verbálních i neverbálních stimulů, které na dítě působí od narození prostřednictvím matek, otců, jiných dospělých a jiných dětí.*“ Verbální složky jazykového inputu mají své prozodické vlastnosti¹⁰ a fonémový repertoár¹¹, přičemž tyto faktory mají v rámci konkrétních jazyků specifické rysy (Průcha, 2011).

Mnoho současných odborníků zastává pohled korespondující s tzv. interakčním přístupem, který kombinuje dva výše zmíněné směry. V osvojování jazykových schopností tedy přikládá význam jak genetickým předpokladům, tak stimulaci ze strany sociálního prostředí dítěte. Podle Klenkové (2006) není řeč jakožto specifická lidská schopnost vrozená, nicméně na svět přicházíme s jistými dispozicemi, které se rozvíjí až při verbální interakci s okolím. ASHA (1993) uvádí, že učení se jazyku a jeho používání je determinováno interakcí biologických, kognitivních, psychosociálních a environmentálních faktorů.

3.3 Vztah jazykových schopností k jiným vývojovým oblastem

Klenková (2006) upozorňuje na skutečnost, že vývoj řeči neprobíhá jakožto samostatný nezávislý proces, ale je ovlivněn vývojem myšlení, senzorického vnímání, motoriky a také socializací dítěte. Podle Bytešnickové (2012) a Lejsky (2003) je v ontogenezi jazykových

¹⁰ Klenková (2006) řadí do prozodických faktorů přízvuk, pausy, melodii a tempo řeči a barvu hlasu.

¹¹ Jedná se o soubor všech hlásek, které se mluvené řeči vyskytují. Každý jazyk má svůj specifický fonémový repertoár (Průcha, 2011).

schopností, kromě výše zmíněných záležitostí, velmi významný stav centrální nervové soustavy.

Neurologický základ

Stěžejní oblasti pro jazykové schopnosti se nachází v okolí tzv. Sylviovy rýhy dominantní hemisféry, oddělující frontální lalok od laloku temporálního. Na frontální straně sídlí Brocovo centrum a v temporální části centrum Wernickeovo (Koukolík, 2014). Zjednodušeně lze říci, že Brocovo (motorické) centrum zodpovídá za jazykovou produkci a Wernickeovo (senzitivní) centrum zajišťuje porozumění (Elišková & Naňka, 2009). Tato centra jsou propojena asociačními vlákny, které se označují fascikulus arcuatus, jejichž poškození vede k narušení schopnosti opakovat slyšené mluvní celky. Mezi další důležitá místa v perisylvické oblasti patří gyrus angularis, zajišťující symbolické integrace nutné pro čtení a gyrus supramarginalis, zajišťující symbolické integrace nutné pro psaní (Love & Webb, 2009).

Pro řeč jakožto motorickou realizaci jazyka jsou kromě korových motorických oblastí podstatné i další mozkové struktury, kupříkladu mozeček či bazální ganglia a rovněž periferní nervový systém. Bližší popis této problematiky se již vymyká z rámce této práce, a tudíž lze pouze odkázat na neurologickou publikaci Mozek a řeč (Love & Webb, 2009) na základě jejíhož studia vzniklo toto stručné shrnutí.

Myšlení

Většina odborníků považuje myšlení a řeč za dvě různé psychické funkce, které spolu souvisí a vzájemně se ovlivňují (Plháková, 2003). Foniatr Mojmir Lejska (2003) tvrdí, že existence řeči je podmíněna myšlením a naopak.

Jean Piaget předpokládá, že myšlení a řeč se zpočátku vyvíjí nezávisle na sobě, propojují se v období kolem dvou let, kdy se v dětské psychice začíná objevovat tzv. sémiotická či symbolická funkce, která má více podob a jednou z nich je právě řeč. Myšlenkové operace nevznikají z řeči, ale vlastní činnosti ještě předtím, než je dítě schopno používat symbolickou funkci, tedy na senzomotorické úrovni (Piaget & Inhelder, 1997). Postupem času se řeč stává pro myšlení stále významnější, až bez ní nelze provádět konkrétní a formální myšlenkové operace (Plháková, 2003).

Dle Vygotského (2004) probíhá ontogenetický vývoj myšlení a řeči odlišně. Dětská řeč má nejprve čistě sociální funkci, v určitém věku se pak začne diferencovat na egocentrickou a komunikativní, z egocentrické řeči se pak stává řeč vnitřní, která je zkratkovitá a útržkovitá. Myšlení směřuje od sociálního k individuálnímu. Poznávání skutečnosti, které představuje

základní funkci myšlení, zpočátku probíhá v sociálním procesu přizpůsobování dětské mysli té dospělé (Vygotsky, 2004).

Sovák (1974) předkládá behavioristické pojetí vývoje řeči a myšlení, v němž je řeč nejdříve jen projevem chování a myšlení je vázané na představu. V počátečních řečových projevech děti mnohdy pouze opakuji slyšené, aniž by přemýšleli. Používání slov jako vnějších projevů však postupně přechází k vytváření řeči vnitřní, tedy k „slovnímu myšlení“ a mysl začíná pracovat se symboly.

Motorika

Souvislost mezi řečí a motorikou byla zmíněna v kapitole 2.1. Již Miloš Sovák (1972, str. 35) upozorňoval na to, že *„když dítě začíná chodit a rozvíjet obratnost ruky, činí jeho řeč podstatný pokrok“*. Dle Lechty (2011) je artikulace velmi náročným motorickým procesem. Autor dále hovoří o dialektické vazbě mezi řečí a motorikou, která je podle něj tak silná, že u dětí s narušeným vývojem motoriky se zpravidla vyskytuje opožděný vývoj řeči a u dětí s narušenou komunikační schopností lze zase často pozorovat sníženou úroveň motorických dovedností. Při logopedické diagnostice je tedy nutné vyšetření celkové motoriky (Lechta, 2003).

Řeč má své motorické aspekty, zahrnující artikulaci, respiraci, fonaci a rezonanci (Klenková, 2006). Tyto aspekty řeči jsou zajišťovány pomocí vlastních mluvních orgánů, které jsou součástí ústrojí respiračního, fonačního a modifikujícího, jež obsahuje rezonanční dutiny (laryngální, nazální, orální). Orgány, podílející se na artikulaci lze rozdělit na aktivní a pasivní. Mezi aktivní artikulační orgány, které se svým pohybem podílí na tvorbě hlásek, patří rty, jazyk, měkké patro, hlasivky a dolní čelist. Pasivní orgány se nepohybují, tvoří tzv. striktury (přehradu, opory) při tvorbě hlásek, spadají sem zuby, alveoly a tvrdé patro. V některých situacích mohou plnit úlohu pasivních orgánů i některé pohyblivé mluvní orgány (rty, jazyk, měkké patro), nebo hrtan (Krčmová, 2009).

Senzorické vnímání

V mezilidské komunikaci má zásadní význam zrak a sluch (Škodová & Jedlička, 2003), tyto smysly tvoří nejběžnější komunikační kanály, skrze které navazujeme kontakt s druhými lidmi. Lechta (2011) řadí narušenou komunikační schopnost u dětí se sluchovým i zrakovým postižením mezi tzv. symptomatické poruchy řeči, které jsou charakteristické tím, že doprovází jiné, dominující postižení, popřípadě poruchy či onemocnění.

Sluch je nezbytný pro normální rozvoj řeči (Škodová & Jedlička, 2003). Slowík (2011) hovoří o narušené vývoji řeči u dětí se sluchovým postižením a zároveň zdůrazňuje potřebu včasného rozvoje náhradních způsobů komunikace s těmito dětmi. U dětí se sluchovým postižením je vývoj řeči výrazně determinován stupněm sluchového postižení a rovněž na tom, zda je sluchové postižení vrozené nebo získané (Lechta, 2011). U dětí od narození neslyšících či u těch, které přišly o sluch ve velmi raném věku, se bez odborné intervence mluvená řeč nevyvine (Kutálková, 2009). U lidí, kteří přišli o sluch po dovršení 7. roku života¹², kdy jsou již jazykové schopnosti dostatečně zafixované, nedochází ke ztrátě řeči, nicméně v důsledku absence sluchové kontroly dochází ke změnám v artikulaci a prozodických faktorech řeči (Lechta, 2011).

Zrak má význam pro správný vývoj výslovnosti i pro neverbální komunikaci (Lechta, 2011), jelikož umožňuje odezírání artikulačních pohybů a rovněž mimiky, gest a postur, které napomáhají k pochopení významu řečového sdělení. Zrakové podněty jsou rovněž stimulem k produkci řeči. Dle Klenkové (2006) dochází u dětí od narození nevidomých k opožděnému vývoji řeči, nikoli však k jeho omezení. Řeč tedy dosáhne normální kvalitativní úrovně. U lidí s těžkým zrakovým postižením se dle autorky mohou objevovat narušení některých neverbálních komunikačních projevů. Může se jednat kupříkladu o nedostatečnou nebo naopak o nadměrnou mimiku.

3.4 Sociální faktory ovlivňující vývoj komunikačních schopností

Průcha (2011) mluví o sociální determinanty rodinného prostředí, které působí na jazykový vývoj dítěte, řadí sem: strukturu rodiny, přítomnost sourozenců a dalších členů rodiny, socioekonomické postavení rodičů, jejich profese a úroveň vzdělání. Na rozvoj jazykových schopností má podstatný vliv i domácí gramotnostní prostředí, jak plyne z výzkumu autorů Senéchal, Lefevre, Thomas, & Daley (1998) nebo Heleny Franke (2014).

Struktura rodiny

Na základě výzkumu, které prováděli Gibson-Davis a Gassman Pines (2010) bylo zjištěno, že rodiny sezdáných partnerů vykazují, oproti rodinám s nesezdanými či rozvedenými partnery, celkově vyšší kvalitu interakcí a větší míru senzitivity a vřelosti. Senzitivita vůči dítěti představuje zásadní faktor v rozvoji porozumění a produkce řeči (Pungello, Iruka, Dotterer,

¹² Při ztrátě sluchu do 7. roku života hovoříme o tzv. prelingvální hluchotě, pokud dítě přijde o sluch po 7. roce života, mluvíme o tzv. postlingvální hluchotě (Lechta, 2011).

Mills-Koonce, & Reznick, 2009). Dále se prokázalo, že matky, žijící v nesezdaném partnerství zajišťují svým dětem nižší kognitivní stimulaci oproti vdaným matkám. Tato skutečnost patrně souvisí s tím, že se tyto rodiny častěji ocitají v nepříznivých životních situacích, mají méně stabilní zaměstnání a nižší příjmy (Gibson-Davis & Gassman-Pines, 2010). Výchova dětí v těchto rodinách je tudíž negativně poznamenána stresem.

Podle Průchy (2011) velké množství studií podporuje tvrzení, že matky komunikují se svými dětmi jinak než otcové. Jejich řeč se liší zejména v lexikální a pragmatické oblasti. Řeč otců cílená k dětem obsahuje více neobvyklých výrazů a také požadavků o objasnění dětských výroků. Otcové jsou tedy pro své děti náročnějšími komunikačními partnery než matky. Ty dokáží citlivěji přizpůsobovat svou mluvu vzhledem k vývojovému stadiu, v němž se jejich dítě nachází.

Přítomnost sourozenců

Jazykový vývoj dítěte je ovlivněn tím, zda vyrůstá spolu se sourozenci či nikoli. Dle Průchy (2011) existují poznatky o tom, že přítomnost starších sourozenců působí na pozitivně na rozvoj jazykových schopností dítěte.

Oshima-Takane a Goodz (1996) prováděli výzkum, v němž srovnávali jazykový vývoj 16 prvorozených a 16 druhorozených dětí z anglicky mluvících rodin. Zajímalo je, zda druhorozené děti profitují v rámci svého jazykového vývoje z toho, že jsou svědky rozhovorů mezi starším sourozencem a dospělou pečující osobou, které jsou jazykově bohatší než ty, jež vede dospělá pečující osoba s nimi. Tato studie prokázala, že druhorozené děti používají více zájmen než jejich starší sourozenci v témže věku, což je patrně dáno tím, že jsou tomuto slovnímu druhu mladší děti více vystaveny. Ve věku dvou let se však celkový jazykový vývoj prvorozených a druhorozených dětí neliší v oblasti celkové slovní zásoby, srozumitelnosti projevu a z hlediska délky promluvy (Oshima-Takane & Goodz, 1996).

Socioekonomické postavení, vzdělání a profese rodičů

Socioekonomický status (dále jen SES) zahrnuje společenské a ekonomické postavení člověka ve společnosti a úctu, která se s touto jeho pozicí pojí (Jandourek, 2008). Erica Hoff (2003) prováděla výzkumné šetření zaměřující se na souvislosti mezi SES a produkcí slovní zásoby. Předpokládala, že děti z rodin s odlišným SES jsou vystaveny odlišnému jazykovému inputu. Tento předpoklad se potvrdil, matky s vyšším SES používaly při kontaktu se svými potomky rozmanitější slovník, delší výpovědi a častěji s nimi vedly delší dialogy zaměřené na určité téma než matky s nižším SES. Děti z rodin s vyšším SES vykazovaly větší slovní

zásobu a jejich slovník rostl v průběhu výzkumného šetření rychleji, než tomu bylo u dětí vyrůstajících v rodinách s nižším SES. Jiné výzkumy však poukazují na to, že nárůst pasivní i aktivní slovní zásoby je podpořen zejména citlivým chováním matek k rozvoji jazykových schopností svých dětí a tento faktor je v této oblasti významnější, než SES (Pungello, Iruka, Dotterer, Mills-Koonce, & Reznick, 2009).

Podle Českého statistického úřadu¹³ (2014) má třetina obyvatel České republiky (dále jen ČR) střední vzdělání bez maturity (s výučním listem) jakožto nejvýše dosažené vzdělání, o něco méně než třetina obyvatel má pak střední vzdělání s maturitou. Většinu české společnosti tedy tvoří lidé se středním vzděláním. Základním vzděláním jako nejvyšším dosaženým disponuje přibližně 17% obyvatel a zhruba 12% obyvatel je vysokoškolsky vzdělaných. Obyvatelé s vyšším odborným či nástavbovým vzděláním tvoří asi 4% společnosti. Necelé procento obyvatel nemá buď žádné vzdělání, nebo základní vzdělání neukončilo. U zbývajících 5% obyvatel nebylo dosažené vzdělání zjištěno (Úroveň vzdělání obyvatelstva podle výsledků sčítání lidu, 2014).

Genderové rozdíly

Podle Průchy (2011) probíhá jazykový vývoj u chlapců a u dívek rozdílně, dívky si obvykle osvojují řeč rychleji. V otázce příčin těchto rozdílů vyslovuje autor následující hypotézu: vědomí rodičů o tom, že chlapci postupují ve vývoji řeči pomaleji, může vést k tomu, že k nim přistupují na základě tohoto předpokladu a tím jej ještě umocňují.

Hyde a Linn (1988) prováděli metaanalýzu zaměřující se na porovnávání jazykových schopností chlapců a dívek. Mezi jazykovými schopnostmi těchto dvou skupin nebyl shledán podstatný rozdíl. Jedinou výjimkou je v tomto ohledu kvalita řečové produkce, v níž jsou dívky zdatnější. Navzdory stereotypům však chlapci předcházejí dívky v celkové délce promluv.

Průcha (2011) rozebírá rovněž genderové rozdíly v oblasti slovní zásoby, odkazuje přitom na výzkum psycholingvistů z montrealské univerzity z roku 2009. Toto šetření prokázalo obsáhlejší lexikon u dívek. Zároveň zde však bylo zjištěno, že interindividuální rozdíly mezi probandy byly podstatnější než rozdíly mezi skupinou chlapců a skupinou dívek.

¹³ Dokument „Úroveň vzdělání obyvatelstva podle výsledků sčítání lidu“ vznikl v roce 2014, data týkající se nejvyššího dosaženého vzdělání obyvatel však pochází z roku 2011.

Domácí gramotnostní prostředí

Domácí gramotnostní prostředí zahrnuje tři hlavní aspekty, jedná se o socioekonomický status rodiny, dále gramotnostní prostředí v užším slova smyslu, týkající se kupříkladu vztahu rodiny ke čtení, počtu knih v domácnosti atd. a také tzv. domácí gramotnostní aktivity, kam spadá společně sdílený čas nad knihou, čtení knih a vyprávění si o přečteném, učení se básniček apod. (Franke, 2014).

Bylo zjištěno, že expozice čteným pohádkám má statisticky významný vliv na jazykové schopnosti související s mluvenou řečí, ale nikoli s jazykovými schopnostmi vázanými na psanou řeč. Tato skutečnost se dá vysvětlit tím, že mluvená řeč se vyvíjí v rámci přirozených sociálních interakcí, zatímco psanou řeč je třeba rozvíjet pomocí specifického pedagogického přístupu (Senéchal, Lefevre, Thomas, & Daley, 1998).

Helena Franke (2014) prováděla rozsáhlý výzkum ohledně gramotnostního prostředí dětí s dyslexií a vývojovou dysfázií. Na základě tohoto výzkumu zjistila, že děti s vývojovou dysfázií vyrůstají ve stejně bohatém gramotnostním prostředí jako děti intaktní, tvořící kontrolní skupinu. Rodiče dětí s dyslexií však, oproti předchozím skupinám rodičů, vytváří pro své potomky signifikantně chudší gramotnostní prostředí.

3.5 Komunikační schopnost v kontextu ontogeneze

Na vývoj komunikačních schopností se lze dívat z více hledisek. Lze jej kupříkladu vnímat skrze jednotlivé jazykové roviny (foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou). V této kapitole popisujeme jazykový vývoj na základě po sobě jdoucích stadií. Popisovaná stadia kombinují klasifikaci Viktora Lechty (1987, 2003, 2011) a Miloše Sováka (1974), do nichž jsou vkládány současné poznatky o vývoji jazykových schopností z oblasti psycholingvistiky, psychologie, logopedie i foniatrie. V souladu s pracemi zmiňovaných autorů je zde vývoj jazykových schopností členěn na dvě úrovně – preverbální a verbální – a ty jsou dále rozděleny na jednotlivá vývojová stadia.

Preverbální úroveň komunikační schopnosti

Zhruba do dovršení 1. roku věku neprodukují děti žádná konkrétní slova, nicméně provádí různé aktivity (vokálního i nevokálního charakteru), kterými se na to připravují a to již

v prenatálním období života. Stadia jazykového vývoje, kterými prochází dítě v prvním roce života, lze proto nazvat přípravnými stadii vývoje řeči (Klenková, 2006). Průcha (2011) hovoří v této souvislosti o preverbálním chování, které charakterizuje jako různé tělesné, mimické a hlasové projevy, kterými může dítě v raném věku komunikovat a v nichž se odráží počáteční jazykový input.

Počátky vývoje jazyka v rámci ontogeneze sahají až do prenatálního období života, kdy do nitroděložního prostředí pronikají k dítěti zvuky lidské řeči, na něž se nalaďuje jeho sluch. Již kolem 18. týdne těhotenství reaguje plod na zvukovou stimulaci (Fernándezová & Smith Cairns, 2014). Prenatální aktivity, jako je dumlání palce a polykací pohyby, mají význam v přípravě artikulačního aparátu na produkci řeči. Po narození se k těmto činnostem přidává také sání a později žvýkání. Teprve po zvládnutí těchto pohybových činností v orofaciální oblasti je možné realizovat řeč (Klenková, 2006).

Po narození vydává dítě reflexní křik, který zatím nemá z jeho strany signální význam. Tento křik je nevýrazný s malým hlasovým rozsahem (Sovák, 1974), novorozenec nedokáže záměrně měnit výšku tónu křiku, který vyluzuje (Lechta, 2011). Zvukové projevy novorozenců nevyžadují nikterak náročnou práci s artikulačními orgány jako je jazyk či rty (Smolík & Seidlová-Málková, 2014). Křik ovšem může mít jistou diagnostickou hodnotu (Lechta, 2011). Odchytky od standardní podoby novorozeneckého křiku mohou poukazovat na některá poškození centrální nervové soustavy (Lejska, 2003).

V druhé polovině druhého měsíce postnatálního života se začíná charakter křiku měnit, jelikož dostává citové zabarvení, Lechta (2003) hovoří o emocionálním křiku. Zpočátku dítě dává najevo pouze nespokojenost a to tvrdým hlasovým začátkem, kolem 3. měsícem života pak začíná vyjadřovat i libé pocity a to měkkým hlasovým začátkem. V tomto období se také objevuje reakce úsměvem na úsměv (Klenková, 2006). Křik ve 3. měsíci života lze označit jako křik komunikační, který kojeneц vydává za účelem přivolání druhé osoby (Lechta, 2003).

Zhruba ve věku tří měsíců začínají děti vydávat zvuky, které se označují jako tzv. „prefonémy“, mluvíme o broukání a pudovém žvatlání, kdy dítě při tvorbě hlasu pohybuje mluvidly jako při sání či polykání (Klenková, 2006). Jedná se již o rozmanitější hlasové projevy, při nichž dítě zapojuje rezonanční dutiny (tj. dutina ústní, hrdelní a nosní) v různém poměru (Sovák, 1974). Broukání zní podobně u všech dětí bez ohledu jazykové prostředí, ve kterém žijí, generují je i děti od narození neslyšící (Kutálková, 2010).

Po 6. měsíci věku se prostřednictvím mechanismu imitace z prefonémů, nespecifických vzhledem k určitému jazyku, postupně stávají fonémy¹⁴ mateřského jazyka (Lechta, 2011). Mluvíme napodobujícím žvatláním, při němž je přítomna vědomá sluchová a zraková kontrola, dítě napodobuje fonémy¹⁵, které slyší ve svém okolí a pohyby mluvidel i mimické výrazy, které pozoruje u nejbližších osob (Klenková, 2006). Děti starší osmi měsíců již nejsou schopny rozlišovat ty fonémy, které v jejich mateřském jazyce nemají fonologickou platnost, tedy nejsou významotvorné (Fernándezová & Smith Cairns, 2014).

Okolo 10. měsíce začíná dítě rozumět řeči. O porozumění řeči lze hovořit ve chvíli, kdy se sémantická reprezentace určitého jevu propojí s příslušnou lexikální a fonologickou reprezentací (Smolík & Seidlová-Málková, 2014). V této fázi zatím nechápe obsah jednotlivých slov, ale zvuky, jež slyší, si propojuje s konkrétní situací, která se často opakuje (Klenková, 2006).

Na verbální stimuly, kterým dítě rozumí, často reaguje úsměvem a hýbáním končetin (Průcha, 2011). Takto staré dítě je též schopno řídit se podle jednoduchých verbálních instrukcí a uposlechnout varování či zákazy (Lechta, 2003), otočí se při zavolání svého jména, umí ukázat na nejznámější předměty či osoby v jeho okolí, části svého těla (Lechta, 2011).

Verbální úroveň komunikační schopnosti

Od chvíle, kdy dítě vyřkne své první slovo, začínáme mluvit o počátku vlastního vývoje jazykových schopností. K tomuto mezníku dochází okolo jednoho roku života dítěte (Klenková, 2006). Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) probíhá osvojení prvního slova pomocí jeho globální asociace s předmětem, které dítě vnímá prostřednictvím více smyslů. Chápání prvních slov podléhá hypergeneralizaci a hyperdiferenciaci (Klenková, 2006). Smolík a Seidlová-Málková (2014) tyto fenomény označují jako rozšířenou a zúženou extenze, přičemž termín extenze v tomto pojetí odpovídá jevu, které dané slovo zastupuje. Při hypergeneralizaci (rozšířené extenzi) je kategorie, do níž dítě jev zařadí, příliš široká kvůli nízkému počtu vymezujících znaků. Při hyperdiferenciaci (zúžené extenzi) bývá jev chápán příliš úzce, dané slovo je používáno pouze v souvislosti s jediným konkrétním objektem (Vágnerová, 2012).

Vágnerová (2012) používá pro první slova termín „holofráze“. Ačkoli se v dětské řeči vyskytují samostatně, mají význam věty. Lechta (2003) pro tyto projevy používá pojem

¹⁴ Vágnerová (2012) vymezuje termín foném jako zvukovou podobu hlásky.

¹⁵ V souvislosti s napodobováním slyšeným zvuků v tomto věku hovoříme o fyziologické echolálii (Klenková, 2006).

„jednoslovné věty“. Mezi prvními slovy se nejčastěji objevují označení pro osoby (máma, táta), předměty z domácnosti a nejbližšího okolí, části těla a také tzv. rutiny. Mezi rutiny lze zařadit např. příkazy a pokyny (nechci), slova z her (kuk) nebo pozdravy (papá). Z hlediska slovních druhů se mezi prvními slovy nejčastěji objevují slovesa nebo podstatná jména. Pro děti je snadnější osvojit si nejdříve substantiva, jelikož je u nich jasnější, co označují (Smolík & Seidlová-Málková, 2014).

První období ve vlastním jazykovém vývoji nazýváme období sémantizace, které probíhá mezi 1. a 2. rokem života. Rozumění stále výrazně převažuje nad produkcí řeči (Lejska, 2003). Řečové projevy takto starých dětí jsou typické výraznou prozodii a motorickým doprovodem (Sovák, 1974). Při artikulaci delších slov dítě hojně vynechává poslední slabiky. Dominantní úlohu v komunikaci však stále mají neverbální prvky (Lechta, 2003). Sovák (1974) nazývá toto stadium „emocionálně volní“, neboť podle něj rané řečové projevy vyjadřují zejména pocity nebo přání dítěte.

Ve věku 18.měsíců obsahuje dětský lexikon 30-50 slov. Tehdy, kdy slovní zásoba dospěje do rozsahu 200 slov, začnou děti kombinovat slova do vět (Smolík & Seidlová Málková, 2014). K tomu dochází koncem tohoto období, tedy zhruba ve věku kolem 2 let (Lechta, 2003). Dítě již chápe, že vše má svůj název (Langmeier & Krejčířová, 2006) a ptá se na otázky „co je to?“ a „kdo je to?“ (Klenková, 2006). Tyto otázky jsou projevem zvědavosti, ale rovněž také prostředkem k navazování komunikace s druhými (Kutálková, 2010). V této době se objevuje fenomén egocentrické řeči. Egocentrická řeč je charakteristická tím, že nemá komunikační funkci, není nikomu adresována. Dítě mluví jaksí samo pro sebe, komentuje činnosti, které vykonává (Průcha, 2011).

Mezi 2. - 3. Rokem hovoříme o období lexemizace. Toto stadium jazykového vývoje bývá nazýváno jako asociačně reprodukční, neboť výrazy, které dítě zaslechlo v souvislosti s určitými jevy, přenáší na jevy podobné (Sovák, 1974). Dochází k intenzivnímu růstu slovní zásoby. Slovní zásoba dvouletého dítěte činí zhruba 200 slov, zatímco u tříletého dítěte přibližně 1000 slov (Klenková, 2006). Během jednoho roku tedy vzroste dětský slovník pětinasobně. Hovoříme o tzv. slovníkovém spurtu, což je: „*moment, kdy nárůst slovní zásoby za určitou dobu, často týden, překročí určitou hranici*“ (Smolík & Seidlová-Málková, 2014, str. 34). U některých dětí k tomuto fenoménu dochází a u jiných nikoli a vývoj slovní zásoby probíhá kontinuálně. Nárůst slovníku je vázán na změny v reprezentaci pojmů, což souvisí se

symbolickou funkcí, která se v tomto věku začíná objevovat, dítě začíná chápat, že každý jev má své symbolické označení (Smolík & Seidlová-Málková, 2014).

V období lexemizace si děti osvojují základy gramatických pravidel, avšak obsah je výrazně důležitější než forma výpovědi (Vágnerová, 2012). Slovosled se odvíjí od slova, které má pro dítě největší význam, to klade ve větě na první místo (Klenková, 2006). Dítě ohýbá slova, kombinuje je a tvoří tak víceslovné věty (Lechta, 2003). V polovině třetího roku začíná užívat množné číslo, časovat a skloňovat (Vágnerová, 2012). Tříleté dítě již preferuje verbální formu komunikace (Lechta, 2003). Dítě používá řeč jako prostředek k dosahování cílů, navazování kontaktu s okolím, ale také jeho usměrňování (Klenková, 2006).

Kolem 3. roku života vstupuje dítě do stadia gramatizace. Roste délka produkováných výpovědí. S postupujícím věkem stoupá hodnota MLU¹⁶, vyjadřující průměrnou délku vyjádření (Smolík & Seidlová-Málková, 2014). Mezi 3. - 4. rokem věku dochází zde k výraznému mezníku ve vývoji řeči, a sice k přechodu z první do druhé signální soustavy (Lechta, 2011). Výrazy, které dítě používá, se již odtrhují od konkrétních jevů, stávají se slovy s určitým obsahem a nabývají tak obecnějšího významu (Sovák, 1974). Dětské promluvy se svou strukturou začínají přibližovat projevům dospělých (Smolík & Seidlová-Málková, 2014).

Počátkem 3. roku věku o sobě dítě začíná mluvit v 1. osobě jednotného čísla („já“), mladší děti se o sobě zpravidla vyjadřují pomocí svého jména, tedy ve 3. osobě jednotného čísla (Langmeier & Krejčířová, 2006). Na konci tohoto období končí epocha tzv. fyziologického dysgramatismu (Klenková, 2006). Dítě už by mělo používat všechny slovesné časy a také podmiňovací způsob (Lejska, 2003). Zhruba ve věku 3 a půl let nastává období otázky „Proč?“ a „Kdy?“ (Klenková, 2006), v nichž se odráží potřeba pochopit kauzální souvislosti a vztahy (Vágnerová, 2012).

Období kolem 4. roku života je rizikové z hlediska vzniku koktavosti, objevují se fyziologické těžkosti v jazykovém projevu, například zadrhávání či opakování slabik ve slovech (Lechta, 2011). Kutálková (2010) tyto potíže přisuzuje osvojování mnoha nových výrazů, které si dítě v dané chvíli nedokáže dostatečně rychle vybavit. Podle autorky může vzniknout koktavost kvůli nesprávnému výchovnému přístupu k nepllynulým řečovým projevům dítěte.

Od 4. roku věku dochází k upevnění propojení myšlení a řeči. Dítě se ve svém jazykovém

¹⁶ Zkratka MLU znamená mean length of utterance. MLU se měří ve slovech nebo v morfémech, u morfologicky složitějších jazyků, mezi které spadá čeština, je běžné počítat MLU ve slovech (Fernándezová & Smith Cairns, 2014).

vývoji dostává do stadia intelektualizace. Je schopno dokonaleji vyjadřovat verbálně své myšlenky a rozšiřuje se jeho slovní zásoba (Klenková, 2006). Se čtyřletým dítětem lze již diskutovat o řadě témat (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Zpřesňuje se chápání obsahu slov a užívání gramatických forem (Sovák, 1974). V mluvě dětí se vyskytují příslovce, spojky a předložky (Vágnerová, 2012). Po 4. roce života by mělo dítě aktivně užívat již všechny slovní druhy. Pokud se v řeči dítěte staršího 4 let stále objevují nápadné dysgramatismy, může se jednat o narušený vývoj řeči (Klenková, 2006).

Mezi 4. a 5. rokem je běžné, že přetrvává nesprávná výslovnost tzv. „těžkých hlásek“, mezi které patří zejména „R“ a „Ř“ a sykavky. Do 6. roku života se ještě může jednat o tzv. „prodlouženou fyziologickou dyslalii“ (Lechta, 2003). Dle Vágnerové (2012) to může být způsobeno nedostatečnou zralostí fonemické diferenciací nebo motoriky mluvidel, která vede k jejich nesprávné koordinaci.

Mezi 5. a 7. rokem je vývoj jazykových schopností ukončen (Kutálková, 2010). Jazykový projev dítěte v tomto věku by se neměl výrazně lišit od řečového projevu dospělých osob v rámci všech jazykových rovin (Lechta, 2003), tedy po stránce morfologicko-syntaktické, foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické a pragmatické. Jazykové schopnosti se však nadále prohlubují. Lejska (2003) zmiňuje trvalé rozšiřování slovní zásoby a nárůst komunikačních možností.

4 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie představuje problematickou diagnózu, na jejímž pojetí nepanuje konsenzus. Odborné prameny se však shodují na tom, že vývojová dysfázie představuje vývojovou poruchu, která je psychiatrickou literaturou definována jakožto skupinu psychiatrických onemocnění, jež vznikají v dětství a zahrnují závažné poruchy týkající se různých oblastí (Rutter, 2008). Vývojová dysfázie tedy nepředstavuje získaný stav, nýbrž zasahuje do vývoje dítěte od samého počátku (Škodová & Jedlička, 2003). Dle Mikulajové a Rafajdusové (1993) má vývojová dysfázie systémový charakter, v různé míře zasahuje impresivní a expresivní složky jazyka a to ve všech jeho rovinách. Jedná se o poruchu překračující fatický rámec, neboť způsobuje deficity o v dalších oblastech jako je motorika či kognitivní funkce.

Leonard (2014) uvádí, že 7% populace signifikantní deficit jazykových schopností, který není způsoben sluchovou vadou, nízkou nonverbální inteligencí, autismem nebo neurologickým poškozením, vzniklém na základě ložiskového poranění mozku. Dle amerického Národního institutu pro zdraví ¹⁷ (Specific language impairment, 2011) se vývojová dysfázie týká 7-8 % dětí předškolního věku. Podle Škodové a Jedličky (2003) převažuje výskyt vývojové dysfázie u chlapců v poměru 4:1.

4. 1 Terminologie

Řada autorů poukazuje v souvislosti s vývojovou dysfázií na terminologickou nejednotnost. Podle Lechty (1987) je to způsobeno tím, že vývojová dysfázie představuje komplikovanou a variabilní oblast z hlediska etiologie, patogeneze i symptomatologie. Vývojová dysfázie je termín, který se v současné české odborné literatuře používá pro specificky narušený vývoj řeči (Škodová & Jedlička, 2007). Vývojová dysfázie bývá tedy v české logopedii chápána jako součást narušeného vývoje řeči, což je zastřešující pojem zahrnující všechny druhy a typy narušené komunikační schopnosti v oblasti opožděného nebo odchýlného vývoje řeči. Narušený vývoj řeči může být v rámci klinického obrazu vedlejším příznakem (jako součást jiné dominantní diagnózy) či hlavním příznakem jako je tomu u vývojové dysfázie (Lechta, 1987).

¹⁷ Originální název zní „National Institutes of Health“.

V anglosaském prostředí je vývojová dysfázie označována jako specific language impairment (SLI). V tomto pojetí se jedná o poruchu jazyka, o hlubší narušení jazykových schopností, nikoli pouze o poruchu akustických a motorických prvků jazykové komunikace, tedy o poruchu řeči (Smolík & Seidlová-Málková, 2014). V mezinárodní klasifikace nemocí se vývojová dysfázie zařazuje pod expresivní či receptivní poruchu jazyka v sekci poruchy psychického vývoje v rámci psychiatrické části (ICD-10, 2017).

Škodová a Jedlička (2003, str. 106) definují vývojovou dysfázii jako „*specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené*“. Vývojová dysfázie bývá také popisována jako porucha jazykových schopností při normální nonverbální inteligenci (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Nesoulad mezi verbální a nonverbální inteligencí je jakožto diagnostické kritérium problematický (Leonard, 2014). Mimo jiné proto, že vylučuje možnost současného výskytu vývojové dysfázie a mentální retardace (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

4.2 Etiologie

Česká i zahraniční odborná literatura se shoduje na multifaktoriálním charakteru etiologie vývojové dysfázie. Zdá se, že zatím co zahraniční literatura zdůrazňuje především genetické faktory¹⁸, česká a slovenská logopedická literatura se soustředí spíše na vnější vlivy, působící již v období intrauteriního vývoje, způsobující poškození mozkových zón, zodpovídajících za jazykové schopnosti¹⁹.

Bishop, Monaca a Newbury (2005) uvádí jako hlavní příčiny vývojové dysfázie geneticky podmíněné narušení v oblasti fonologických procesů²⁰, dále geneticky podmíněné narušení v oblasti morfologie a syntaxe a nakonec poruchu sluchové percepce způsobenou environmentálními vlivy. Seidlová-Málková a Smolík (2014) konstatují, že dědičné vlivy vedou k závažnému narušení, z něhož se vyvine vývojová dysfázie až v kombinaci s vlivy

¹⁸ Kupříkladu Leonard (2014) zdůrazňuje důležitou roli genetických faktorů v multifaktoriální etiologii této diagnózy. Rovněž americký Národní institut pro zdraví (NIH) vyzdvihuje v etiologii vývojové dysfázie genetickou zátěž (Specific language impairment, 2011). Dorothy Bishop (2006) uvádí, že je čím dál patrnější silný vliv genetické výbavy na to, zda se u dítěte rozvine vývojová dysfázie.

¹⁹ V tomto duchu se vyjadřuje kupříkladu Mikulajová a Rafajdusová (1993), Škodová a Jedlička (2003) či Klenková (2006).

²⁰ Autoři lokalizují toto narušení do oblasti 16.chromozomu, který obsahuje gen spojený s narušením krátkodobé paměti pro fonologický materiál (Newbury, Bishop, & Monaco, 2005).

prostředí, přičemž kladou důraz především na faktory působící během prenatální a perinatálního období.

Skutečnost, že vývojová dysfázie má tendenci opakovaně se vyskytovat v rodinách poukazuje na pravděpodobný vliv genetických faktorů na vznik této diagnózy (Smolík & Seidlová-Málková, 2014). Za potenciální genetickou příčinu jazykových poruch byla dříve považována mutace genu FOXP2, jelikož se objevovala v určité zkoumané rodině, v níž polovina členů vykazovala narušení jazykových schopností v oblasti gramatiky, manipulace s fonémy a v porozumění složitějším větám (Fernándezová & Smith Cairns, 2014). Nebylo však potvrzeno, že by tento gen byl příčinou vzniku vývojové dysfázie (Meaburn 2002 in Smolík & Seidlová-Málková, 2014). V roce 2008 byl nalezen gen CNTNAP2 jakožto přímo související s vývojovou dysfázií. Zajímavé je, že aktivita tohoto genu je ovlivňována genem FOXP2 (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Podle Škodové a Jedličky (2003) je příčinou vývojové dysfázie difuzní poškození centrální korové oblasti mozku v období pre-, peri- a postnatálním. Od míry poškození těchto struktur se pak odvíjí vážnost symptomů vývojové dysfázie. Rovněž Mikulajová a Rafajdusová (1993) uvádí v etiologii vývojové dysfázie poškození raně se vyvíjející centrální nervové soustavy. Lechta (1987) hovoří o této diagnóze jako o narušené komunikační schopnosti na bázi lehké mozkové dysfunkce způsobené poškozením mozku. Některé odborné prameny upozorňují na určité neurologické zvláštnosti objevující se u dětí s diagnózou vývojové dysfázie. Škodová a Jedlička (2003) uvádí, že se na EEG mohou objevit nálezy odpovídající difuznímu poškození centrální nervové soustavy. Klenková (2006) a rovněž Lejska (2003) tyto nálezy popisuje jako patologické znaky podobné epilepsii.

Lejska (2003) a rovněž Škodová a Jedlička (2003) chápou vývojovou dysfázii jako následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu. Tato porucha je mezinárodně známá pod názvem Central auditory processing disorder (CAPD). Asha (1993) popisuje CAPD jako deficit ve zpracování informací na základě zvukových signálů, přičemž tyto informace zahrnují interakci percepčních, kognitivních a jazykových funkcí vedoucí k efektivnímu porozumění v procesu komunikace probíhající sluchovou cestou (ASHA, 1993).

4.3 Symptomatologie

Dle Leonarda (2014) jsou pro vývojovou dysfázii charakteristické značně heterogenní symptomy v oblasti jazykových schopností i deficity v jiných vývojových oblastech. Rovněž

Klenková (2006) hovoří v souvislosti s vývojovou dysfázií o mnoha projevech ve sféře řečové i neřečové. Podle Škodové a Jedličky (2003) je pro nositele této diagnózy typický nerovnoměrný vývoj celé osobnosti a nejnápadnějším symptomem bývá opožděný vývoj jazykových schopností, který zmiňuje i americký Národní institut pro zdraví (Specific language impairment, 2011). Mikulajová a Rafajdusová (1993) pojmají vliv vývojové dysfázie na vývoj osobnosti dítěte velmi celostně, upozorňují na to, že se tato diagnóza promítá do sféry citové, motivační a zájmové a že dopadá i na širší psychosociální začlenění a budoucí profesní orientaci dítěte.

Symptomy v oblasti jazykových schopností

Přes značnou heterogenitu symptomů v oblasti jazykových schopností poukazuje Leonard (2014) na dva příznaky, které jsou společné všem dětem s vývojovou dysfázií. Jedná se o specifické obtíže v morfologicko-syntaktické jazykové rovině, týkající se verbálního projevu i porozumění a dále o specifické obtíže při opakování víceslabičných nesmyslných slov.

V souvislosti s jazykovými symptomy je třeba hovořit o poruše sluchové percepce, jelikož má přímý dopad na fonologické, gramatické, lexikální i sémantické deficity, které se u těchto dětí objevují (Mikulajová & Rafajdusová, 1993). Lejska (2003) vysvětluje deficity v jazykovém projevu dětí s touto diagnózou jako důsledek narušení porozumění řeči na bázi CAPD. O vazbě mezi produkcí a percepcí jazykových jednotek hovoří Mikulajová a Rafajdusová (1993), které upozorňují na to, že dysfagické děti mívají problém vnímat i vyslovovat hlásky především v kontextu (v rámci slabik či slov), jejich izolovaná percepce a produkce zdaleka takový problém nečiní. Autorky dále specifikují problém v oblasti sluchové percepce na zpracovávání rychle se měnících akustických stimulů. Smolík a Seidlová-Málková (2014) mluví o obtížích ve vnímání a určování pořadí následně rychle prezentovaných zvuků. V této souvislosti lze opět poukázat na vztah mezi narušenou percepcí a produkcí řeči. V mluvním projevu dětí s vývojovou dysfázií se totiž objevuje chybný sled hlásek ve slovech (Lechta, 1987), dochází k přehazování nebo k přidávání hlásek či slabik (Lejska, 2003).

Jak je z předchozího textu patrné, porucha percepce řeči se promítá zejména do oblasti fonologie a percepce řeči (Lejska, 2003). Lechta (1987) mluví o dlouho přetrvávající chybné výslovnosti. Škodová a Jedlička (2003) charakterizují verbální produkci dysfaticů jako dyslalickou, někdy až zcela nesrozumitelnou. Se zvukovou stránkou jazyka souvisí poruchy rytmických schopností, které jsou rovněž součástí klinického obrazu vývojové dysfázie.

U dětí s vývojovou dysfázií se objevuje narušené vnímání, zapamatování a imitace rytmu či melodie (Škodová & Jedlička, 2003).

Do oblasti gramatických symptomů spadá vynechávání předložek, zvrtných zájmen a koncovek. Dále se objevuje problém s realizací mluvnické shody mezi podnětem a přísudkem, vyjadřování mluvnických časů a používání pomocných a modálních sloves (Smolík & Seidlová Málková, 2014). V oblasti syntaxe se pak také objevují chyby ve slovosledu a redukováná větná vazba (Škodová & Jedlička, 2003). Lechta (1987) hovoří o dysgramatismu jako o jednom z nejnápadnějších a nejkonstantnějších symptomů patřící k vývojové dysfázii. Rozlišuje dysgramatismus expresivní a impresivní. Expresivní dysgramatismus je popsán ve zmíněných projevech, impresivním dysgramatismem míní autor deficit v porozumění delším větám. Leonard (2014) mezi typické příznaky v oblasti gramatiky řadí potíže s porozuměním větám se složitou syntaktickou strukturou, sníženou přesnost při opakování slyšených vět a prolongace při větném vyjadřování.

Lejska (2003) zmiňuje mezi nejčastějšími symptomy vývojové dysfázie malou aktivní slovní zásobu. Lechta (1987) hovoří o nápadně chudém slovníku a o extrémní převaze pasivní slovní zásoby nad aktivní. Dále se vyjadřuje o všeobecném nediferencovaném obsahu slov, který lze pozorovat při verbálním projevu dětí s vývojovou dysfázií a také o záměně slov na základě zvukové podobnosti, což může vést k problémům k pochopení či předání informace. V procesu přijímání verbálního sdělení mají tyto děti také problém s identifikací klíčových slov (Lejska, 2003), což rovněž znesnadňuje jejich komunikaci s okolím. Mikulajová (2003) hovoří o schopnosti odlišit relevantní a nerelevantní klíče k pochopení problému. Všechny zmiňované jazykové symptomy prostupují i do pragmatické jazykové roviny. Dle Lejsky (2003) činí dětem s vývojovou dysfázií obtíže udržet dějovou linii.

Symptomy v dalších oblastech

Velmi hojně zmiňovaným symptomem v mimojazykové oblasti jsou deficit v krátkodobé paměti, které ovšem s jazykem velmi úzce souvisí. Dorothy Bishop (2001) na základě výsledků ze svých výzkumů uvádí, že při opakování nesmyslných kombinací hlásek mají děti s VD velké obtíže, čím jsou tato „nesmyslná slova“ delší, tím větší problémy jim opakování činí a to i v případě, že jednotlivé hlásky dovedou zopakovat velmi přesně. Existují přístupy²¹, podle nichž není u dětí s vývojovou dysfázií narušena sluchová percepce pro vnímání

²¹ Tyto názory se opírají o studie, které prováděl Baddley a Gathercole (1990), podle nichž mají děti s vývojovou dysfázií potíže při opakování pseudoslov, nicméně při porovnávání jejich vzájemné podobnosti nikoli.

řečových zvuků, ale jde o deficit krátkodobé paměti pro materiál fonologické povahy (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Kromě opakování slyšeného činí dětem s vývojovou dysfázií potíže rovněž zopakovat rytmickou řadu, zapamatovat si určitý obrázek (byť je to pouze tvar) a následně jej nakreslit či napodobit exponovaný pohyb (Škodová & Jedlička, 2003). Některé výzkumy poukazují na to, že poruchy krátkodobé paměti se nevztahují pouze na podněty akustické povahy. Mikulajová a Rafajdusová (1993) popisují studie, které prokázaly, že děti s vývojovou dysfázií mají problém s principem zapamatování si sekvence podnětů a to v rámci úloh zaměřených na sluchové i zrakové vnímání nebo na pohyb.

Do klinického obrazu vývojové dysfázie patří i potíže s motorickou a lateralizací (Lejska, 2003). Často se vyskytují tzv. nevýhodné typy laterality (viz kapitola 2.1), zahrnující nevyhraněnou dominanci, zkříženou lateralitu nebo souhlasnou levostrannou preferenci ruky a oka (Škodová & Jedlička, 2003). Nevyhraněná dominance nastává tehdy, kdy je pravá končetina preferována pouze při 74-50% činnostech. Zkřížená lateralita nastává ve chvíli, kdy se dominantní horní končetina nachází na opačné straně než dominantní oko či ucho (Dvořák, 2007). U dětí s vývojovou dysfázií je časté opoždění vývoje hrubé i jemné motoriky. Problematické bývá prostorové uspořádání a koordinace pohybů. Hojně jsou poruchy motoriky mluvidel, související s nesprávnou artikulací.

Deficity v oblasti grafomotoriky a také v oblasti zrakové percepce se projevují v kresbě. Kresba dysfagických dětí se projevuje typickými a nápadnými znaky, obsahující deformaci tvarů, nepřesné napojování čar, špatné proporce, rotace vzhledem k základní rovině, abnormální rozložení kreslených prvků na ploše (Škodová & Jedlička, 2003).

Škodová a Jedlička (2003) upozorňují na některé deficity v oblasti zrakové percepce ve vztahu k pozdějším problémům při osvojování čtení a psaní. U dětí s vývojovou dysfázií bývá narušena schopnost diferencovat figuru a pozadí, která je závislá na zralosti zrakové analýzy a syntézy a také schopnost vnímat tzv. konstantnost tvaru, tedy rozpoznávat určitý tvar v různých souvislostech. Kutálková (2002) dále zmiňuje obtíže s orientací v čase a prostoru a s koncentrací pozornosti.

4.4 Diagnostika

Klenková (2006) vysvětluje pojem diagnóza z etymologického hlediska jakožto hloubkové či rozšiřující poznání. Cílem logopedické diagnostiky je dle Mikulajové (2003) identifikovat

narušenou komunikační schopnost, zjistit její příčinu, vytvořit vhodný terapeutický program, stanovit plán intervence a určit prognózu. Z těchto cílů vyplývá i rozdíl mezi medicínskou a logopedickou diagnostikou, na který upozorňuje Klenková (2006). Podle autorky se logopedická a také psychologická diagnostika na rozdíl od té medicínské nezaměřuje pouze na patologii, ale také na neporušené funkce, které lze využít během terapeutického procesu a také při začleňování jedince do společnosti.

Během diagnostického procesu je třeba dodržovat jisté zásady, které napomáhají k jeho úspěšnosti a přesnosti. Lechta (1987) zmiňuje zásadu komplexnosti, objektivnosti, průběžnosti, kvantifikace a týmového přístupu. Poslední zmíněnou zásadu zdůrazňuje vzhledem k diagnostice vývojové dysfázie Klenková (2006), která uvádí, že mezi odborníky, podílející se na diagnostice vývojové dysfázie, patří neurolog, foniatr, psycholog, speciální pedagog a logoped. Autorka zároveň akcentuje, že jazykové schopnosti dítěte s vývojovou dysfazií je třeba posuzovat vždy v širším kontextu jeho psychosociálního vývoje. Škodová a Jedlička (2003) jmenují metody a techniky, které se používají při diagnostice narušené komunikační schopnosti. Jedná se o metody pozorování, kazuistické metody, explorační metody (dotazníky, anamnestický rozhovor apod.), testové metody a diagnostické zkoušky, rozbor výsledků činnosti a přístrojové metody. Podle Leonarda (2014) jsou téměř všechny případy vývojové dysfázie diagnostikovány během předškolního věku.

Diagnostika jazykových schopností

Lechta (1987) zdůrazňuje, že pro posouzení narušeného vývoje jazykových schopností je třeba dobře znát normální průběh tohoto vývoje. Pro zjištění stavu vývoje jazykových schopností existuje Heidelberský test vývoje řeči, kterou sestavili koncem 70. let Grimm a Scholler a v roce 1991 vydali jeho druhou, přepracovanou verzi (Mikulajová & Rafajdusová, 1993). Jedná se o standardní testovou baterii pro děti od pěti do devíti let, zaměřující se na větnou a morfologickou strukturu a na větný, slovní a pragmatický význam, nevěnuje se však oblasti foneticko-fonologické jazykové roviny (Škodová & Jedlička, 2003). U tohoto testu však nebyly vytvořeny oficiální normy pro český jazyk.

V rámci hodnocení sémantické roviny jazyka je možné inspirovat se schématem Bernsteinové a Tiegermanové, které popisuje a doporučuje Mikulajová (2003). Toto schéma sleduje tři oblasti sémantiky, jedná se o význam slovní, význam větný a význam přenesený. Při hodnocení slovní zásoby je třeba zkoumat její aktivní i pasivní složku. Pasivní slovník lze hodnotit například pomocí přeložené verze Peabody testu, v němž vyšetřující vyřkne určitý pojem a dítě má vybrat jeden ze čtveřice obrázků, který tento pojem zobrazuje (Mikulajová

M. , 2003). Standardizovaným testem pro aktivní slovník a slovní pohotovost je Kondášova obrázkově slovníková zkouška, jež je určeno především pro zjišťování školní zralosti (Psychodiagnostické testy, [1993]). Pasivní i aktivní složku slovní zásoby lze hodnotit pomocí testu Comprehensive receptive and expressive vocabulary test, jehož 2. vydání z roku 2002 se stalo stěžejní inspirací pro konstrukci českého testového materiálu, který vytvořila Durdilová a Klenková (2014).

V oblasti hodnocení gramatické stránky jazyka sledujeme morfologii a syntax. Morfologické aspekty jazyka lze diagnostikovat pomocí Žlabovy zkoušky jazykového citu, která je určena dětem od šesti do deseti let. Syntaktickou rovinu lze zkoumat skrze materiál Opakování vět dle Grimmové, obsahující deset položek se stoupající náročností, nejde však pouze o mechanickou reprodukci, ale předpokládá se, že je dítě přeformuluje skrze vlastní gramatický systém (Mikulajová & Rafajdusová, 1993). Porozumění gramatickým konstrukcím lze vyšetřit pomocí dětské verze Token testu²² (Mikulajová M. , 2003).

Vzhledem k úzké vazbě mezi produkcí a percepcí jazykových jednotek, která byla přiblížena v kapitole 4.3, je třeba zaměřit se v souvislosti s narušenou artikulací na oblast sluchové percepce, orientující se na vnímání zvukové podoby jazyka. K těmto účelům lze použít Test fonemického sluchu u předškolních dětí, jehož autorkou je Eva Škodová. Tento test zkoumá schopnost rozlišování slov zvukově podobných, ale významově odlišných (Škodová & Jedlička, 2003). Uvědomování si hláskové struktury slova lze zkoumat pomocí Matějčkovy Zkoušky sluchové analýzy a syntézy (Mikulajová M. , 2003).

Při diagnostice jazykových schopností by neměla být opomenuta pragmatická oblast. Mikulajová (2003) opět doporučuje řídit se při zkoumání této roviny schématem Bernsteinové a Tiegermanové týkajícího se pragmatiky, které se orientuje na oblast komunikačních záměrů a na oblast konverzačních schopností.

Diagnostika dalších oblastí

Česká a slovenská logopedická literatura řadí mezi diagnostická vyšetření vhodná ke stanovení diagnózy vývojové dysfázie také testy inteligence. Mikulajová (2003) zmiňuje zkoušku Termana a Merrillové, která je vhodná již pro děti od dvou let věku a obsahuje verbální i neverbální úlohy. Autorka dále hovoří o Wechlerově baterii, určené dětem od pěti

²² Jedná se o screeningovou metodu zaměřující se na porozumění mluvenému jazyku a krátkodobou verbální paměť. Při testování vyšetřovaná osoba manipuluje s různě barevnými geometrickými tvary na základě instrukcí vyšetřující osoby (Čecháčková, 2003).

do patnácti let, v níž se opět zvlášť hodnotí verbální a názorové rozumové schopnosti. Na základě těchto materiálů lze určit míru diskrepance mezi verbální a neverbální inteligencí.

V oblasti motoriky se logopedická diagnostika neomezuje pouze na motoriku mluvidel, nýbrž je důležité vyšetření celkové motoriky dítěte. Hrubou motoriku je možné vyšetřit pomocí Ozeretského testu, který zjišťuje statickou i dynamickou²³ koordinaci celého těla, koordinaci horních končetin a rychlost a preciznost izolovaných i komplexních pohybů (Škodová & Jedlička, 2003). K vyšetření motoriky mluvidel lze využít testy Lapointa a Wertze. Jedná se o Test izolovaných orálních pohybů, který zkoumá motoriku jednotlivých artikulačních orgánů, a o Test orálně-motorických sekvencí orientující se na koordinaci více artikulačních orgánů (Lechta, 1987). Ke zjištění přesnosti pohybů jednotlivých částí obličeje lze využít Test aktivní mimické psychomotoriky podle Kwinta, kde je vyšetřovanému podána ústní instrukce a ta je mu zároveň předvedena před zrcadlem (Škodová & Jedlička, 2003).

Škodová a Jedlička (2003) považují kresbu u těchto dětí za klíčový prvek diagnostiky i terapie. Její technická stránka je podle autorů základem pro nácvik psaní. Úroveň grafomotorických schopností lze zjišťovat pomocí Matějčkova testu obkreslování, jehož náplní je kreslení geometrických obrazců dle předlohy, přičemž složitost vnitřního členění těchto obrazců stoupá. Tento test slouží rovněž k hodnocení vizuální percepce a senzomotorické koordinace (Psychodiagnostické testy, [1993]). V kresbě dysfagických dětí je vhodné sledovat tzv. znaky organicity, vypovídající o organickém poškození mozku. Tyto znaky definovali Švancar a Švancarová, jedná se o sklon postavy více než 95° a méně než 85°, dvojité linie, přerušované či nenavazující čáry, dvojité linie a roztřesené linie (Mikulajová & Rafajdusová, 1993).

Stav zrakové percepce lze komplexně prozkoumat za pomoci Vývojového testu zrakového vnímání, jež byl vytvořen Frostigovou v roce 1972. Tento test je určený dětem od čtyř do osmi let a obsahuje pět subtestů, které jsou zaměřeny mimo úroveň vizuální percepce také na oblast vizuomotorické koordinace a manuální zručnosti (Škodová & Jedlička, 2003).

Nevýhodný typ lateralit, stojící často v pozadí narušené komunikační schopnosti, lze zkoumat pomocí Testu lateralit, jehož autory jsou Matějček a Žlab. Tento test zjišťuje laterální preferenci a dominanci u ruky, nohy a oka a je vhodný pro děti i dospělé (Psychodiagnostické testy, [1993]). Někteří odborníci doporučují i vyšetření lateralizace jazyka a lateralit hlasivek pomocí laryngoskopie (Lechta, 2003).

²³ Statická koordinace těla může znamenat například setrvání v určité poloze bez držení. Dynamická koordinace zahrnuje například přeskoky nebo poskoky (Škodová & Jedlička, 2003).

Diferenciální diagnostika

Diferenciální diagnostika se zaměřuje na odlišení vývojové dysfázie od jiných typů narušené komunikační schopnosti (Klenková, 2006). Dle Škodové a Jedličky (2003) lze vývojovou dysfázi snadno zaměnit za vývojovou dysartrii, sluchové vady a poruchy, opožděný vývoj řeči prostý, opožděný vývoj řeči při mentálním postižení a těžkou dyslalií (vysvětlení pppč). Klenková (2006) doplňuje k těmto diagnózám mutismus, autismus a syndrom Landau-Kleffnera. Tyto diagnózy se v podstatě shodují s diagnózami, které vymezuje od expresivní a receptivní poruchy jazyka mezinárodní klasifikace nemocí (ICD-10, 2017).

Vývojovou afázii je třeba odlišit od pouhého opožděného vývoje řeči (tzv. late talking²⁴). Zde se jednotlivé kroky ve vývoji jazyka dostavují později, nicméně nejde o narušení jazykového systému a nevyskytují se potíže s porozuměním (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Podle Klenkové (2006) spočívá rozdíl rovněž v tom, že při opožděném vývoji řeči prostém není opožděn vývoj dalších oblastí osobnosti, jedná se pouze o opoždění vývoje jazyka.

Podle Škodové a Jedličky (2003) dochází mezi laickou veřejností nejčastěji k záměně vývojové dysfázie za těžkou formu dyslalie. Dyslalie představuje poruchu artikulace, kdy dítě vyslovuje některé hlásky vadně. Na rozdíl od vývojové dysfázie však nedochází k narušení segmentální struktury slov a vět (Klenková, 2006). Z jazykových schopností vážně pouze vývoj výslovnosti, nicméně oblast gramatiky a slovní zásoby se vyvíjí normálně (Kutálková, 2002).

Vývojová dysartrie je dle Lechtovy klasifikace (viz kapitola 3.1.3.) řazena spolu s dyslalií do kategorie narušené artikulace. Její podstatou je ovšem jiné organické poškození nervové soustavy, než-li u vývojové dysfázie (Škodová & Jedlička, 2003). Vývojová dysartrie je porucha motorické realizace řeči, jež je způsobena poruchou inervace artikulačních mluvních orgánů (Klenková, 2006). Motorická realizace řeči zahrnuje kromě artikulace také fonaci, respiraci a prozodii (Neubauer, 2007) přičemž všechny tyto složky jsou při vývojové dysartrii narušeny. Můžeme tedy říci, že vývojová dysartrie se na rozdíl od vývojové dysfázie nevyznačuje poruchou jazyka, ale pouze poruchou řeči.

Mentální retardace představuje stav charakterizovaný narušením schopností, které utvářejí celkovou úroveň inteligence, jedná se tedy o narušení v kognitivní, jazykové, motorické a sociální oblasti (ICD-10, 2017). Na rozdíl od vývojové dysfázie se jedná o rovnoměrné postižení všech složek osobnosti (Klenková, 2006).

²⁴ DSM-V (2013) a rovněž ASHA (1993) používají rovněž označení „late language emergence“.

Mutismus bývá charakterizován jako získaná psychogenní nemluvnost. Typickým symptomem této diagnózy je ztráta schopnosti užívat mluveného jazyka (Škodová & Jedlička, 2003). K této ztrátě dochází na základě psychogenních faktorů, přičemž vývoj jazykových schopností probíhal před touto ztrátou normálně (Klenková, 2006).

Vývojovou dysfázií je třeba odlišit také od poruch autistického spektra, jejichž diagnostikou se zabývají odborníci na specializovaných pracovištích. Zkoumá se zde tzv. autistická triáda, která zahrnuje styčné problémové oblasti u lidí s poruchami autistického spektra. Jedná se o oblast komunikace, sociálních vztahů a představivosti (Thorová, 2006).

Při diferenciální diagnostice je třeba brát v potaz možnost opožděného vývoje jazykových schopností způsobeného sluchovou vadou. Je tedy třeba tuto možnost vyloučit řádným vyšetřením sluchu (Škodová & Jedlička, 2003). Klenková (2006) poukazuje také na rozdíly mezi vývojovou dysfázií a tzv. epileptickou afázií neboli syndromem Laundau-Kleffnera. V tomto případě dochází k narušení komunikační schopnosti na základě epileptické aktivity, která je zkoumána na odborných neurologických pracovištích.

4.5 Terapie a prognóza

Logopedická terapie představuje specifickou aktivitu, kterou lze realizovat specifickými metodami a to ve specifické situaci záměrného učení (Klenková, 2006). Dle Lechty (2011) je cílem terapie jakékoli narušené komunikační schopnosti v nejširším slova smyslu její eliminace, zmírnění nebo alespoň překonání. Mikulajová a Kapalková (2011) popisují specifické cíle logopedické terapie vážící se k narušenému vývoji jazykových schopností. Jedná se o změnu či eliminaci příčiny narušeného vývoje jazykových schopností, o modifikaci poruchy, o učení používat kompenzační strategie (např. pro vybavování slov z paměti) a nakonec o zaměření terapie i na rodinu a nejbližší okolí dítěte.

Lechta (1987) vysvětluje zásady logopedické terapie jakožto principy, které je třeba se při logopedické terapii řídit. Jedná se o zásadu imitace normálního vývoje jazykových schopností, zásadu preference obsahové stránky jazyka nad jeho zvukovou podobou, zásadu vyprovokování ku spontánním jazykovým projevům, zásadu multisenzoriálního přístupu s akcentem na sluchové a zrakové vnímání a o zásadu názornosti, která s sebou nese propojení pojmu s konkrétním jevem.

Škodová a Jedlička (2003) rozlišují čtyři formy logopedické terapie. Jedná se o terapii individuální, skupinovou, intenzivní a intervalovou. Individuální terapie probíhají jakožto

půlhodinová až hodinová sezení. Při skupinové terapii je přítomno tři až šest klientů. Intenzivní terapie se uskutečňuje i několikrát denně, typicky se tak děje v rámci terapeutických či lázeňských pobytů nebo u pacientů po úrazech či cévních mozkových příhodách v akutním stadiu. Intervalová terapie znamená aplikaci intenzivní terapie v odstupu několika týdnů či měsíců.

V českých podmínkách probíhá terapie vývojové dysfázie ve sféře školství i zdravotnictví (Klenková, 2006). V rezortu školství působí speciální pedagogové se zaměřením na logopedii a ve zdravotnictví poskytují logopedickou intervenci kliničtí logopedové (Škodová & Jedlička, 2003).

Terapie oblasti jazykových schopností

Terapie zaměřená na zvukovou stránku jazyka se týká především artikulace, fonologického uvědomování a prozodických faktorů. Při terapii zaměřené na artikulaci se standartně postupuje ve čtyřech fázích. Jedná se o fázi přípravných cvičení, dále o fázi vyvození hlásky následuje fáze fixace výslovnosti a konečnou fází je automatizace výslovnosti (Klenková, 2006).

V rámci lexikálně-sémantické jazykové roviny se terapie u dětí s vývojovou dysfázií orientuje na rozvoj pasivní i aktivní slovní zásoby (Lechta, 1987). U dětí s minimální verbální produkcí je třeba vždy začínat s nácvikem porozumění řeči. To lze nacvičovat pomocí stereotypů vždy propojených se stejnými slovy, eventuálně i pohyby (Škodová & Jedlička, 2003). Mikulajová a Kapalková (2011) popisují projekt „Škola rozvíjení jazykových a komunikačních schopností“, jehož autorkou je Ellenmorris Tiegermanová-Farberová. Tento projekt je určen především dětem s vývojovou dysfázií a probíhá formou skupinové terapie a jeho důležitou součástí je právě rozvoj slovní zásoby. Při terapii zaměřené na lexikálně-sémantickou jazykovou oblast je potřeba věnovat prostor rozvoji schopnosti kategorizovat pojmy. Děti s narušeným vývojem řeči si kategorie pojmů osvojují mnohem pomaleji než jejich intaktní vrstevníci (Mikulajová & Kapalková, 2011).

Lze říci, že základem rozvoje pragmatické stránky jazyka je nenásilná podpora mluvního apetitu dítěte, na kterou upozorňuje Škodová a Jedlička (2003). O terapii zaměřené na oblast pragmatické složky jazyka z hlediska věku dítěte hovoří Mikulajová a Kapalková (2011). Autorky popisují model Laheyové, která v souvislosti s určitým věkovým obdobím vymezuje klíčové oblasti, na které se má terapie pragmatické složky jazyka v jistém období zacílit.

Dle Lechty (1987) je základem logopedické terapie zaměřené na oblast gramatiky zacílení pozornosti dítěte na vnímání gramatických struktur. Autor k těmto účelům přibližuje metodu rozšířené imitace, která spočívá ve zopakování a zároveň v adekvátním rozšíření verbálního projevu dítěte. Důležitou roli hrají také efektivně kladené otázky. Vhodné jsou otevřené otázky, které lze při odpovědi spojit s metodou rozšířené imitace. Při kladení otevřených otázek je třeba zvládat jejich přeformulování do jasnější a jednodušší podoby, ke kterému dochází v případě, že dítě neodpovídá (Mikulajová & Kapalková, 2011). Lechta (1987) zmiňuje také kladení tzv. alternativních otázek, poskytujících model pro odpověď (např. leží lžice na stole nebo na posteli?). Tyto otázky se jeví jako užitečné zejména pro upevnění správného skloňování slov s vazbou na předložku.

Terapie dalších oblastí

Klenková (2006) jmenuje oblasti, na které by měla být terapie vývojové dysfázie zaměřena. Kromě sféry jazykových schopností uvádí autorka oblast zrakového a sluchového vnímání, paměti a pozornosti, myšlení, motoriky (včetně grafomotoriky) a orientace. Lejska (2003) hovoří o důležitosti poskytnutí dostatečně podnětného prostředí, které podporuje tzv. mluvní apetit, o němž v souvislosti s reedukací vývojové dysfázie hovoří Kutálková (2002).

V rámci rozvoje zrakové percepce je třeba se zaměřit na oblast zrakové pozornosti a diferenciaci a na schopnost členění zrakového pole na figuru a pozadí (Kutálková, 2002). Cvičení pro rozvoj paměti a pozornosti je vhodné zařazovat do všech terapeutických postupů, zaměřených na rozvoj různých oblastí. Klíčový význam má v tomto ohledu opakování všech procvičovaných činností a pracovních postupů (Škodová & Jedlička, 2003).

Vzhledem k tomu, že poruchy motoriky jsou jedním z nejčastějších a nejtypičtějších příznaků vývojové dysfázie (Škodová & Jedlička, 2003), je třeba této oblasti věnovat během logopedické terapie pozornost. Lechta (1987, 2003) připomíná souvislost mezi opožděným motorickým vývojem a rizikem vzniku narušené komunikační schopnosti. Hrubou terapeutickou chybou je redukce rozvoje hybnosti pouze na artikulační cvičení. Pokud se dítěti nedaří koordinace pohybů končetin, tedy úkony týkající se hrubé motoriky, těžko lze očekávat přesnost prováděných pohybů v orofaciální oblasti (Škodová & Jedlička, 2003).

Podle Škodové a Jedličky (2003) mají dysfagické děti potíže s orientací v čase, prostoru i osobních údajích. Tito autoři uvádí, že dítě s vývojovou dysfázií má zvětší těžkosti s vnímáním a chápáním časových vztahů, přičemž problém tkví především ve verbálním označení času. Při orientaci v prostoru se projevuje narušení chápání prostorových vztahů.

Kutálková (2002) dává potíže s pravolevou orientací do souvislosti s vnímáním vlastního tělesného schématu a s vnímáním umístění sebe sama v prostoru. Podle Škodové a Jedličky (2003) bývá v pozadí problémů s pravolevou orientací nevýhodný typ laterality.

Prognóza

Vývojová dysfázie úzce souvisí s jistými poruchami čtení, zejména s těmi, týkající se porozumění textu (Smolík & Seidlová-Málková, 2014). V důsledku toho se vývojová dysfázie promítá do oblasti učení. Podle amerického Národního institutu pro zdraví (Specific language impairment, 2011) lze tyto důsledky zmírnit při včasném zahájení terapie. Existují názory, že vývojová dysfázie a specifické poruchy učení jsou způsobeny podobnými genetickými mechanismy, jelikož se tyto diagnózy do značné míry překrývají (Smolík & Seidlová-Málková, 2014)

Jak již bylo naznačeno v úvodu této kapitoly, vývojová dysfázie s sebou nese i psychosociální aspekty. Mikulajová a Rafajdusová (1993) hovoří o negativním vlivu vývojové dysfázie na formování osobnosti v sociálním kontextu a rovněž na oblast zájmů a na budoucí profesní orientaci.

Dle Leonarda (2014) bývají u lidí s vývojovou dysfázií jazykové schopnosti na relativně nízké úrovni i v dospělém věku. O přetrvávání důsledků vývojové dysfázie do období dospělosti se zmiňuje také americký Národní institut pro zdraví (Specific language impairment, 2011).

5 Slovní zásoba

Slovní zásoba neboli lexikon či slovník, jakožto součást každého přirozeného jazyka, se skládá z výrazů, tzv. lexémů, které jako celek neopakovatelným způsobem pojmenovávají okolní svět, tedy jeho jednotlivé předměty, osoby, jevy a události (Černý, 2008). František Čermák (2010) tedy slovní zásobu charakterizuje jako název pro úhrn lexémů.

Lexikon lze dělit dle rozsahu lexémů a množství jeho uživatelů na lexikon obecný a lexikon terminologický (Čermák, 2010). Terminologický lexikon je tvořen termíny, které mají svou exaktní definici a jejich platnost je neměnná a závazná. Dále se vyznačuje tím, že s ním operují především specialisté různých oborů. Obecný lexikon zahrnuje slovník, který zná a používá majoritní část mluvčích daného jazyka. Ani jeden z těchto lexikonů však nemůže nikdo zcela postihnout.

Dle Čermáka (2011) je měřitelný jedině slovník individua, tedy idiolekt, který je u každého člověka jiný, obsahuje pojmy ze slovníků obecného i terminologického a je ovlivňován úrovní a zaměřením vzdělání, kterého jedinec dosáhl. Kromě člověku známých pojmů obsahuje slovník individua také jazykové informace, které jsou s každým pojmem spojeny. Tyto informace se týkají významu slova, jeho morfosyntaktické charakteristiky a jeho fonologické stavby (Fernándezová & Smith Cairns, 2014). Podle tohoto pojetí lze individuální slovník ztotožnit s mentálním slovníkem, který bývá popisován v širších souvislostech myšlenkových procesů a jemuž je věnována následující podkapitola.

5.1. Mentální slovník

Nebeská (1992) mluví o mentálních strukturách umožňující jazykovou komunikaci, jejichž do značné míry autonomní součástí je tzv. mentální slovník, který lze označovat rovněž jako interní či subjektivní slovník. Autorka mentální slovník definuje jako soubor znalostí jedince o slovních významech, vztazích mezi nimi a pravidlech jejich užívání. Dále upozorňuje na vazbu mezi mentálním slovníkem a sémantickou pamětí (viz kapitola 2.5.5.) či přímo lexikální pamětí, vázanou na pojmenovávací složku jazyka.

Müller (2008) a rovněž Aitchison (2012) srovnávají mentální lexikon s tištěným slovníkem ve formě knihy. Podle Müllera (2008) spočívá jejich jediná podobnost v tom, že obsahují velké množství položek, které jsou lingvisticky definované. Aitchison (2012) popisuje rozdílnost v organizaci a dynamice pojmů. Zatímco v tištěném slovníku jsou pojmy uspořádány

abecedně a jejich obsah je jaksí rigidní, organizace pojmů v mentálním slovníku je mnohem komplexnější a podléhají neustálé aktualizaci, vznikají zde nové konotace s již slovy a nepoužívaná slova mohou být zapomenuta.

Ferrand a New (2003) rozlišují dva způsoby uspořádání a vybavování pojmů v rámci mentálního slovníku. Hovoří o dvou typech tzv.sémantického primingu²⁵. Jedná se o priming asociativní a sémantický. V rámci asociativního primingu jsou pojmy uspořádány na základě souvislosti (např.máslo-chleba), nikoli na základě sémantické podobnosti. Asociativní vztah mezi dvěma pojmy poukazuje na pravděpodobnost, že jedno slovo vyvolá v mysli slovo druhé. Sémantický priming nepracuje s asociacemi, ale s podobností významu pojmů (např.velryba-delfin). Mezi dvěma slovy může být slabý asociativní vztah, avšak mohou si být významově velmi podobné a naopak.

5.2 Aktivní a pasivní složka

V rámci individuálního slovníku lze rozlišit aktivní a pasivní složku slovní zásoby. Aktivní individuální slovník představuje slovní zásobu, kterou člověk aktivně užívá v rámci svých mluvených a písemných projevů. Pasivním individuálním slovníkem je pak míněna slovní zásoba, které jedinec rozumí, avšak aktivně ji neužívá (Nekula, Karlík, & Rusínová, 1995).

Rozumění lexémům se v rámci ontogenetického vývoje objevuje dříve než jejich aktivní užívání. Pasivní složka slovní zásoby se tedy u člověka rozvíjí dříve než aktivní. Průcha (2011) tuto skutečnost označuje za známý ontogenetický jev. Klenková (2006) popisuje, že počátky rozvoje pasivní slovní zásoby lze u dítěte registrovat okolo 10. měsíce věku, kdy začíná rozumět verbálním projevům svého okolí a je schopno reagovat na některé slovní pokyny. Okolo 12. měsíce věku pak začíná dítě samo některá slova používat a začíná se tak rozvíjet i aktivní slovní zásoba. Vágnerová (2012) uvádí, že roční dítě rozumí až 50 slovům, aniž by některé z nich aktivně užívalo. Dle Smolíka a Seidlové-Málkové (2014) nelze pochybovat o tom, že pasivní slovník jedince je zpočátku rozsáhlejší a narůstá rychleji než aktivní. V souvislosti s počátky rozvoje pasivního a aktivního slovníku se můžeme setkat s výrazy „práh pochopení“ a „práh proslovení“, které užívá kupříkladu Kutálková (2009). Součástí pasivní slovní zásoby se stává lexém ve chvíli, kdy projede „prahem pochopení“ a do aktivní slovní zásoby vstupuje lexém skrze „práh proslovení“.

Nejen v době dětství, ale i v dospělém věku převažuje svým rozsahem pasivní složka slovní

²⁵ V této souvislosti lze pojem „priming“ přeložit jako „vtisk“.

zásoby složku aktivní. Dvořák (2003) uvádí, že pasivní slovník obsahuje asi o třetinu více slov oproti aktivnímu. Z číselných údajů od Nekuly, Karlíka a Rusínové (1995) vyplývá, že poměr rozsahu pasivního a aktivního slovníku je přibližně 4:1. Podle autorů se aktivní individuální slovník skládá zhruba z 5000-10000 slov, zatímco pasivní individuální slovník je tvořen přibližně 40000 slov.

5.3 Logopedické hledisko

Deficity v oblasti slovní zásoby mohou poukazovat na přítomnost narušené komunikační schopnosti. Existují diagnózy, pro které je snížená slovní zásoba typickým symptomem. Stav slovní zásoby je tedy důležitou oblastí, která je v rámci logopedické diagnostiky prověřována. Pasivní slovník se hodnotí při vyšetření porozumění jazyku. Aktivní slovní zásoba se zkoumá v procesu vyšetření verbální produkce, kde se sledují jednotlivé jazykové roviny.

Jazykové roviny v logopedické perspektivě

Logopedická literatura (Lechta, 1987; Klenková, 2006; Bytešníková, 2012) rozlišuje čtyři úrovně jazykových schopností, jedná se o oblast lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou, foneticko-fonologickou a pragmatickou.

Lexikálně-sémantická a morfologicko-syntaktická jazyková rovina tvoří obsahovou stránku jazyka. Lexikálně-sémantická rovina se týká slovní zásoby, její aktivní i pasivní složky (Bytešníková, 2012). Lexikální aspekt představuje množinu slov, která je obsažena v jazykovém repertoáru nějaké osoby, sémantický aspekt se týká významu těchto slov (Plháková, 2003). Morfologii a syntax lze souhrnně označit jako gramatiku (Plháková, 2003). Morfologické aspekty jazyka se týkají slovních tvarů a jejich správného užívání. Morfém představuje nejmenší jednotku nesoucí význam (Fernándezová & Smith Cairns, 2014).

Foneticko-fonologická jazyková rovina se orientuje na zvukovou stránku řeči. Fonetika zkoumá tvorbu zvuku prostřednictvím mluvních orgánů, výsledný akustický signál, jeho přenos a proces percepce tohoto zvuku na straně příjemce. Předmětem studia fonetiky jsou zvukové vlny tvořící řeč, jež lze zkoumat nezávisle na porozumění jejich významu. Fonologie se naproti tomu zabývá těmi prvky zvuku řeči, které jsou v daném jazyce významotvorné (Krčmová, 2009). Nejnižší stavební jednotkou řeči je foném (Klenková, 2006), který lze charakterizovat jako zvukovou podobu hlásky (Vágnerová, 2012).

Pragmatická jazyková rovina představuje sociální aplikaci nabyté komunikační schopnosti (Durdilová & Klenková, 2014). Průcha (2011) mluví o pragmatice verbální komunikace a

zahrnuje do ní uvědomění si vlastního komunikačního záměru a použití vhodného verbálního projevu vzhledem k tomuto záměru. Podle autora sem spadá také přizpůsobení své výpovědi vzhledem ke komunikačnímu partnerovi, což se manifestuje v různé míře zdvořilostních forem v dialogu.

Slovní zásoba a narušená komunikační schopnost

Jak již bylo řečeno, deficity v oblasti slovní zásoby mohou poukazovat na narušenou komunikační schopnost. O tom, zda je slovní zásoba nějakým způsobem narušena či nikoli, se rozhoduje v rámci logopedické diagnostiky. Lechta (2003) rozlišuje 3 úrovně logopedické diagnostiky. Jedná se o orientační, základní a speciální vyšetření. Slovní zásobu lze zkoumat v rámci všech těchto úrovní. Orientační vyšetření se realizuje prostřednictvím screeningu nebo depistáže. Během těchto procesů se zjišťuje, vyskytuje-li se u jedince narušená komunikační schopnost či nikoli (Škodová & Jedlička, 2003). Posuzuje se zde tedy úroveň slovní zásoby jakožto součásti jazykových schopností dítěte. V průběhu základního vyšetření se pak zjišťuje, o jaký druh narušené komunikační schopnosti se jedná. Speciální vyšetření pak přesněji identifikuje typ, stupeň a formu konkrétní narušené komunikační schopnosti (Škodová & Jedlička, 2003).

Pro některé diagnózy je narušení v oblasti slovní zásoby typickým symptomem v rámci jejich klinického obrazu. Kromě vývojové dysfázie, které je věnována samostatná kapitola této práce, se nedostatky ve slovní zásobě typicky objevují u opožděného vývoje řeči, u dětské afázie a u některých dalších diagnóz, přesahujících logopedické pole.

Hranice mezi prodlouženou fyziologickou nemluvností a narušenou komunikační schopností je stanovena na tři roky věku. Pokud se dítě nevyjadřuje verbálně ani po třetím roce života nebo mluví výrazně méně než jeho vrstevníci, jedná se patrně o opožděný vývoj řeči (Klenková, 2006). Rozlišujeme opožděný vývoj řeči prostý a opožděný vývoj řeči jako součást jiné vývojové poruchy. Diagnostického statistický manuál (DSM-5, 2013) hovoří o tzv. late language emergence, tedy o zpoždění v počátečním výskytu jazyka, který se objevuje bez dalších vývojových poruch či onemocnění v jiných kognitivních či motorických oblastech. Toto je charakteristika opožděného vývoje řeči prostého, o němž hovoříme v případě, kdy je opoždění ve vývoji jazykových schopností hlavním příznakem (Škodová & Jedlička, 2003). Toto opoždění je však součástí klinického obrazu některých diagnóz, jedná se o například o mentální retardaci a někdy také o tělesné, zrakové nebo sluchové postižení. V těchto případech je opožděný vývoj řeči symptomem jiného dominantního postižení a jedná se tedy o tzv. symptomatickou poruchu řeči (Lechta, 2011).

Dvořák (2007) charakterizuje dětskou (infantilní) afázii jako fatickou poruchu získanou v útlém věku. K této poruše dochází při poškození mozkových oblastí zodpovědných za jazykové schopnosti a sluchové vnímání. K tomuto poškození dochází nejčastěji v důsledku poranění mozku při úrazech hlavy (Klenková, 2006). Afázie u dětí může vzniknout i v důsledku epileptické aktivity v dominantní hemisféře, potom hovoříme o tzv. syndromu Landau-Kleffner. Mezi symptomy afázie u dětí patří závažní deficity expresivní i receptivní složky jazyka, narušení jeho grafické podoby, dysfluentní a dysgramatický projev a poruchy artikulace. Ve sféře slovní zásoby jsou nedostatky patrné především u pojmů abstraktnějšího rázu a v oblasti diferenciací slovníku (Klenková, 2006).

5.4 Lingvistické hledisko

Lingvistická literatura hovoří o dvou způsobech, jimiž lze chápat pojem lexikon. První možností je pohled na lexikon jakožto na předmět teoretické disciplíny zabývající se jazykovým systémem. Druhou možností je pojmání lexikonu jakožto slovní zásoby, tedy úhrnu v praxi užívaných jednotek, tedy lexémů (Čermák, 2011).

Lexémy se tradičně dělí na konkrétní a abstraktní. Konkrétní se váží na fyzický svět, působí na nás prostřednictvím našeho smyslového vnímání a jsou odvozena od substantiv (např. adjektivum dřevěný je odvozeno od substantiva dřevo, verbum běžet je odvozeno od substantiva běžec apod.). Během vývoje jazykových schopností si děti nejdříve osvojují právě konkrétní. Abstraktní existují pouze ve vědomí těch, kteří s nimi ve svém individuálním jazykovém systému nějak operují, nelze je lokalizovat v prostoru a nejsou odvoditelné ze smyslových dat. V každodenní verbální produkci dospělých osob převažuje používání abstrakt nad konkrétní (Čermák, 2010).

Lexémy mají dvě obecné funkce, jedná se o funkci nominativní a strukturní. Nominativní (pojmenovací) funkce znamená jazykové pojmenování výchozího významu. Na pojmenování významu navazuje strukturní funkce, která strukturuje pojmenování v textu pomocí sémantických a gramatických pravidel. Sémantická pravidla určují, jak lze lexémy smysluplně kombinovat (Čermák, 2010). Gramatická pravidla se týkají morfologie a syntaxe. Jedná se například o skloňování lexémů dle určitých vzorů (Smolík & Seidlová-Málková, 2014).

Nejobvyklejší klasifikace lexémů je jejich třídění na slovní druhy, jejich počet je v rámci jednotlivých jazyků různě rozsáhlý (Čermák, 2011). V češtině rozlišujeme deset slovních

druhů. Výzkumné šetření této práce se zaměřuje na zkoumání slovní zásoby týkající substantiv, adjektiv a verb. Tyto slovní druhy budou proto v následujícím textu blíže charakterizovány.

Substantiva, neboli podstatná jména, označují nezávislé entity, tedy osoby, zvířata, věci a také vlastnosti (např. krása) a děje (např. běh), jež jsou jako nezávislé entity pojímané (Nekula, Karlík, & Rusínová, 1995). Podstatná jména lze rozdělit na apelativa, tedy obecná jména, a propria, tedy vlastní jména. Propria se zpravidla nějakým způsobem zdůrazňují, většinou velkým počátečním písmenem. Substantiva tvoří nejpočetnější skupinu ze všech slovních druhů v lexikonu a ve srovnání s nimi mohou také zastávat nejširší množství různých větných členů (Čermák, 2011).

Adjektiva, neboli přídavná jména, lze charakterizovat jako názvy kvalit, vlastností či vztahů. V rámci věty se vztahují především k substantivům, s nimiž se shodují v rodě, čísle a pádě (Čermák, 2011). Z významového hlediska se adjektiva dělí na kvalifikační a relační. Kvalifikační adjektiva se vyznačují povahou subjektivního hodnocení a většinou jsou stupňovatelná. Relační adjektiva vyjadřují vztah k nějakému dalšímu objektu (dřevěný), vlastnosti (novější), okolnosti nebo ději (nesplnitelná), od jejichž názvů jsou odvozena (Nekula, Karlík, & Rusínová, 1995).

Ve velmi obecné rovině lze říci, že verba, neboli slovesa, vyjadřují stavy a změn těchto stavů a dále procesy a změny těchto procesů (Nekula, Karlík, & Rusínová, 1995). Ze sloves lze vyčlenit dvě zvláštní skupiny. Jedná se o slovesa pomocná, která mají svůj vlastní význam, ale zároveň se mohou stát součástí víceslovného slovesného tvaru, tedy slovesa složeného (např. být). Další zvláštní skupinou jsou slovesa modální, neboli způsobová, která vyjadřují stupeň nutnosti nebo vůle něco vykonat (např. muset, moct, smět, chtít) (Černý, 2008).

5.6 Hodnocení slovní zásoby

Slovní zásoba je poměrně samostatná oblast zkoumání jazykových schopností u dětí (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Aitchison (2012) konstatuje, že je obtížné nalézt spolehlivý postup pro posuzování znalosti slovní zásoby. Seidlová-Málková a Smolík (2014) poznamenávají, že všechny odhady slovní zásoby jsou pochopitelně zatíženy chybou, plynoucí z omezené možnosti zjistit, co přesně dítě v daném okamžiku zná.

Dle Průchy (2011) se v českém prostředí nevěnuje příliš velká pozornost sledování slovní zásoby u dětí předškolního věku. Výzkumy v této oblasti se zaměřují spíše na raný věk.

Durdilová a Klenková (2014) upozorňují na malé množství dat vypovídajících o stavu slovní zásoby u dětí v období před zahájením školní docházky v českém prostředí. Autorky zároveň zdůrazňují důležitost diagnostického nástroje ke zhodnocení slovní zásoby z hlediska její kvantity i kvality. Obsahová stránka jazyka má totiž zcela zásadní význam v úspěšnosti začlenění dítěte do vzdělávacího procesu.

Metody a nástroje k hodnocení slovní zásoby

Slovní zásobu lze hodnotit na podkladě dat, týkajících se jazykových projevů dítěte, která lze získat pomocí různých výzkumných metod. Průcha (2011) uvádí metody a nástroje, které se aplikují ke zkoumání jazykových schopností u dětí. K hodnocení slovní zásoby se jako vhodné jeví využívat pozorování, experiment, dotazníky a testové metody.

Pozorování na základě audiozáznamů a videozáznamů nejčastěji užívanou metodou v oblasti zkoumání jazykových schopností u dětí. Tento způsob zaznamenávání má několik výhod. V první řadě umožňuje zachycovat a zkoumat všechny jazykové roviny verbálního projevu dítěte. Další výhoda spočívá v možnosti opakovaně se vracet k nahraným výpovědím, což je vhodné k podrobnějšímu zkoumání výpovědi i ke srovnávání s výpověďmi jiných probandů a rovněž k pozorování vývoje verbální produkce v průběhu času. Pozitivum této formy zaznamenávání představuje rovněž skutečnost, že kamery či zvukové snímače lze umístit tak, aby o nich zkoumaná osoba nevěděla a nedošlo tak ke zkreslení jejího projevu pod vlivem přítomnosti zaznamenávací techniky. Výsledky pozorování lze zaznamenávat i formou deníkových zápisů, což je historicky nejstarší používaný způsob pro zkoumání jazykových schopností dětí, nicméně v dnešní době se již v praxi příliš nevyužívá (Průcha, 2011)

Slovní zásobu lze zkoumat také prostřednictvím experimentu. Experiment se využívá k verifikaci předem definovaných hypotéz. Jeho podstatou je kontrola podmínek (Vágnerová, 2012). Experimenty se tudíž provádí téměř vždy v laboratorním prostředí, kde je možné lépe kontrolovat podmínky výzkumu (Průcha, 2011). V tom však tkví i zásadní problém experimentu, a sice otázka, zda v uměle vytvořených laboratorních podmínkách lze o zkoumaných osobách zjistit totéž, co v přirozených podmínkách. V rámci experimentu se pracuje se závislými a nezávislými proměnnými, přičemž s nezávislé proměnné se záměrně mění a sleduje se, jak tyto změny ovlivňují závislé proměnné (Vágnerová, 2012).

Další možností pro zkoumání slovní zásoby je rozhovor, lze jej definovat jako „výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem. Je zaznamenáván na magnetofon či jinak a pak

analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj “ (Mareš, Průcha, & Walterová, 2013, str. 250). Vágnerové (2012) rozlišuje dvě základní podoby rozhovoru a sice rozhovor strukturovaný a rozhovor volný. V strukturovaném rozhovoru jsou předem určeny otázky, na které má proband odpovídat. Při volném rozhovoru je vymezeno pouze téma, ale způsob a obsah otázek se mění dle situace. Někteří autoři rozlišují ještě polostrukturovaný rozhovor, kde jsou sice pokládány připravené otázky, ale je zde možnost přejít do rozhovoru volného (Harl & Hartlová, 2010).

Dotazník nelze aplikovat na probandy, kteří zatím nejsou schopni číst a psát. Hodnocení slovní zásoby u dětí předškolního věku je třeba při této metodě provádět nepřímo, prostřednictvím jejich rodičů či pedagogů. Dotazník můžeme vymežit jako *„výzkumný a diagnostický prostředek ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob. Podstatou je soubor otázek nebo výroků zkonstruovaný podle kritérií vědecké metodologie, předkládaný v písemné formě“ (Mareš, Průcha, & Walterová, 2013, str. 58).*

Slovní zásoba se často hodnotí skrze testové metody. Realizace zpravidla probíhá formou přímé verbální komunikace mezi vyšetřujícím odborníkem a vyšetřovaným jedincem. Často využívají obrázků, na nichž jsou znázorněny určité jevy, které proband pojmenovává. Výhodou testů zajištění objektivitu (Průcha, 2011), neboť postupy při realizaci testování a způsoby zpracovávání vyhodnocování jsou jasně stanovené.

Hodnocení slovní zásoby v zahraničí

V mnohých zahraničních státech se lze setkat s podstatně vyšším množstvím standardizovaných materiálů, pomocí nichž lze diagnostikovat jazykové schopnosti dětí v předškolním věku, oblast slovní zásoby nevyjímaje (Durdilová & Klenková, 2014). Přehled aktuálních testových materiálů lze najít na stránkách Americké asociace pro řeč, jazyk a sluch (www.asha.org) nebo na stránkách společnosti Pearson clinical Assessment (www.pearsonclinical.com), která shromažďuje validní a spolehlivé nástroje, podložené výzkumy, k různým oblastem klinického hodnocení. V následujícím textu budou uvedeny některé testové materiály sloužící k hodnocení aktivní složky slovní zásoby. Jejich popis vychází z informací získaných na dvou výše uvedených internetových zdrojích.

Řada zahraničních testů zkoumající aktivní slovní zásobu pracuje s obrázkovými materiály a jejich pojmenovávání, případně popisem. Tak tomu je i v případě testu Preschool Language Scale, který sestavili I. L. Zimmerman, V. G. Steiner a R. E. Pond. Tento test zkoumá vývoj receptivních i expresivních jazykových schopností dětí od narození do sedmi let a jedenácti

měsíců. Kromě aktivní a pasivní slovní zásoby se orientuje také na fonologickou a pragmatickou stránku jazyka a na detekci zvýšeného rizika vzniku koktavosti. V roce 2011 vyšel tento test v angličtině, o rok později vznikla jeho španělská verze (Speech and Language, © 2017).

Další test mapující oblast expresivního i receptivního slovníku za využití obrázků je Receptive and Expressive One-Word Picture Vocabulary test. Tento test byl zkonstruován Rickem Brownellem v roce 2010, o dva roky později byl přeložen do španělštiny. Aktivní složka slovní zásoby se zkoumá v rámci schopnosti pojmenovat jedním slovem objekty, činnosti či situace, které jsou znázorněny na barevném obrázku (Directory of Speech-Language Pathology Assessment Instruments, ©1997-2017).

Vhodným nástrojem pro hodnocení aktivní slovní zásoby u dětí předškolního věku je také Test of word finding z roku 2000, jehož autorem je D.J.German. Hodnotí se zde schopnost vyhledávání vhodných pojmů během mluvního projevu z hlediska rychlosti a přesnosti jejich užití (Directory of Speech-Language Pathology Assessment Instruments, ©1997-2017).

Na hodnocení expresivního slovníku se zaměřuje rovněž Expressive Vocabulary Test-Second Edition (ETV-2), který vyšel v roce 2007 a jeho autorkou je Kathleen Williams. Zkoumá se zde vyjadřování podstatných jmen, sloves a vlastností. Pracuje se s pěti úrovněmi diagnostických materiálů, patrně podle věku zkoumaného (Directory of Speech-Language Pathology Assessment Instruments, ©1997-2017).

Aktivní i pasivní slovní zásobu lze hodnotit pomocí testu Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test, jehož třetí verze byla sestavena Geraldem Wallancem a Donaldem Hammillem v roce 2013. V oddílu věnujícímu se pasivní slovní zásobě je zkoumáno porozumění pojmům náležícím k různým slovním druhům, přičemž tyto pojmy jsou uspořádány do deseti tematických kategorií. Část orientující se na aktivní složku zásobu zkoumá tuto oblast skrze 29 pojmů, které má proband vysvětlit prostřednictvím popisu, přičemž se jedná o samá substantiva (Directory of Speech-Language Pathology Assessment Instruments, ©1997-2017). Hodnocení expresivního slovníku zde tedy není opřeno o obrázkový materiál. Druhá verze tohoto testu z roku 2002 inspirovala Lucii Durdilovou k tvorbě Testu pasivní a aktivní slovní zásoby pro českou populaci, který je blíže popsán v následující kapitole.

Hodnocení slovní zásoby v českém a slovenském prostředí

Jak již bylo řečeno, v českém prostředí existuje relativně malé množství výzkumů, věnovaných oblasti slovní zásoby. S tím souvisí i nedostatek standardizovaných diagnostických materiálů, které by umožnily relativně objektivní hodnocení slovní zásoby. České výzkumy a diagnostické materiály orientující se na dětský slovník jsou zaměřeny spíše na probandy raného věku. Pokud mapují slovník u dětí předškolních, týkají se spíše pasivní složky slovní zásoby.

Průcha (2011) popisuje československé studie slovní zásoby, které vznikali ve 40. a 60. letech 20. století. Fonetik Karel Ohnesorg vedl ve 40. letech systematické záznamy slov, které používal jeho syn od narození do věku čtyř let a jednoho měsíce. Zároveň k tomu dokládal, jak se používané pojmy vyvíjí po zvukové stránce. Dalšímu výzkumu v této oblasti se věnoval koncem 60. let Václav Příhoda, který porovnával slovní zásobu u tří dětí ve věku dvou let a nacházel v ní velké kvantitativní rozdíly. Zkoumání slovní zásoby se věnovala také lingvistka Jaroslava Pačesová v 60. letech. Zpracovala podrobný popis vývoje slovníku u svého syna v době od jeho 10. měsíce do dvou let věku. Prováděla též rozbor fonologických a některých gramatických rysů jeho verbálních produkce.

V roce 1972 vyšla v Bratislavě Obrázkově-slovníková zkouška, jejímž autorem je Ondřej Kondáš. Tento diagnostický materiál je určen dětem ve věku pět a půl až šest a půl let a byl používán zejména v souvislosti s posuzováním školní zralosti. Test obsahuje 30 barevných obrázků, na nichž jsou znázorněny různé předměty, zvířata a činnosti, které má dítě pojmenovávat. Zkoušku lze využít i ke zjištění úrovně vstřípivosti²⁶ vizuální paměti (Obrázkově slovníková zkouška, [2011]). Přesto, že se jedná o standardizovaný test, jeho používání je v současné době problematické. Slovní zásoba společnosti se v průběhu času relativně rychle mění, podobně jako se mění předměty a jevy, které nás obklopují. Pojmy, které se běžně používaly před 45 lety, kdy tato zkouška vznikla, se dnes v běžném mluvním projevu mohou vyskytovat minimálně a naopak.

V současné době se problematice slovní zásoby v českém prostředí věnuje kupříkladu Lucie Durdilová, Filip Smolík či Gabriela Seidlová-Málková.

Gabriela Seidlová-Málková je autorkou publikace Baterie testů jazykových schopností pro děti předškolního věku (2011). Součástí této baterie je i test posuzující slovní zásobu,

²⁶ Lze použít rovněž termín kódování. Jedná se o první fázi procesu zpracování informace v paměti, dle Plhákové (2003, str. 193) jde o „*transformaci senzorických vstupů do podoby mentálních reprezentací, které lze uložit do paměti*“. Během tohoto děje je tedy informace (v tomto případě vizuálního charakteru) působící na senzorické aparáty přetvořena do smysluplné podoby.

orientuje se však pouze na její pasivní složku. Filip Smolík se věnuje zejména zkoumání rané slovní zásoby. Na základě zkoumání slovní skladby v raném dětství došel k závěru, že její složení se z hlediska zastoupení slovních druhů ustaluje až době, kdy mají děti ve svém slovníku přes 300 slov (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Lucie Durdilová vytvořila v rámci své disertační práce pod vedením docentky Jiřiny Klenkové Test pasivní a aktivní slovní zásoby, který je inspirován výše zmíněným Comprehensive Receptive and Expresive Vocabulary Test. Nejedná se o přímý překlad tohoto testu, ale o využití jeho metodických principů a struktury. Část věnující se pasivní slovní zásobě je zaměřena na různé slovní druhy a odpovědi získané výzkumným šetřením jsou v práci posuzovány kvantitativně i kvalitativně. Část týkající se aktivní slovní zásoby obsahuje 13 substantiv, z toho 11 konkrétních a 2 abstraktní. Význam těchto substantiv děti vysvětlovaly prostřednictvím popisu. Výsledky výzkumné studie v této části testu byly posuzovány z čistě kvantitativního hlediska s cílem odhalit pojmy, jejichž obsah byl pro respondenty zcela zřejmý a naopak ty, u nichž se objevoval nejvyšší výskyt chybných odpovědí (Durdilová & Klenková, 2014).

Slovní zásobu lze také zkoumat v rámci testů týkajících se vývoje jazykových schopností. Již zmíněná česká verze Heidelberského testu jazykového vývoje (Grimm, Scholler; 1991) se v oblastech zkoumajících slovní význam dotýká aktivní slovní zásoby v souvislosti s kategorizací pojmů. Jedná se například o úlohu, v níž má jedinec ke slovům z určité kategorie vymyslet další slovo z téže kategorie. Pro české prostředí však tento test není standardizován, na Slovensku ano. Stav pasivního slovníku lze sledovat v rámci testů verbální inteligence, lze k tomu využít například Stanford-Binetovu inteligenční škálu nebo Pražský dětský Wechsler test (Durdilová & Klenková, 2014).

6 Výzkumné šetření

6.1 Metodologie

Hlavním cílem výzkumného šetření je analýza aktivní slovní zásoby vybraných slovních druhů u dětí s vývojovou dysfázií a u dětí intaktních

Dílčí cíle pak spočívají v komparaci aktivní slovní zásoby daných skupin probandů z hlediska zkoumaných slovních druhů a z hlediska jednotlivých částí subtestů, které představují různé způsoby dotazování se na jednotlivé položky. Dalším parciálním cílem je pak analýza vlivu vybraných sociálních aspektů (struktura rodiny, přítomnost sourozenců, genderová příslušnost, vzdělání rodičů, délka předškolního vzdělávání a domácí gramotnostní prostředí) na rozsah aktivní slovní zásoby a na kvalitu vyjadřování. Posledním dílčím cílem je porovnání výsledků testu aktivní slovní zásoby mezi skupinou probandů s vývojovou dysfázií a skupinou dětí intaktních z hlediska jejího rozsahu i kvality vyjadřování probandů.

K dosažení cílů byly vytyčeny čtyři výzkumné otázky, jejichž cílem je zjistit:

1. zda se liší aktivní slovní zásoba daných skupin probandů z hlediska zkoumaných slovních druhů;
2. zda se liší aktivní slovní zásoba daných skupin probandů v rámci jednotlivých částí subtestů;
3. zda mají vybrané sociální aspekty (struktura rodiny, přítomnost sourozenců, genderová příslušnost, vzdělání rodičů, délka předškolního vzdělávání a domácí gramotnostní prostředí) vliv na rozsah aktivní slovní zásoby a na kvalitu vyjadřování;
4. zda se liší se aktivní slovní zásoba mezi skupinou dětí s vývojovou dysfázií a skupinou dětí intaktních z hlediska jejího rozsahu a kvality vyjadřování.

Na výzkumné otázky navazují pracovní hypotézy:

H1: Rozsah aktivní slovní zásoby bude u obou skupin probandů nejvyšší u substantiv.

H2: Rozsah aktivní slovní zásoby se bude mezi skupinou probandů s vývojovou dysfázií a skupinou dětí intaktních nejvíce lišit v rámci první části všech subtestů.

H3: Vybrané sociální aspekty (struktura rodiny, přítomnost sourozenců, genderová příslušnost, vzdělání rodičů, délka předškolního vzdělávání a domácí gramotnostní prostředí) budou významněji korelovat s rozsahem aktivní slovní zásoby i s kvalitou vyjadřování u skupiny intaktních probandů oproti skupině probandů s vývojovou dysfázií.

H4: Rozsah aktivní slovní zásoby i kvalita vyjadřování bude u skupiny probandů intaktních vyšší než u skupiny probandů s vývojovou dysfázií.

Pro naplnění výzkumných cílů, zodpovězení výzkumných otázek a ke vzniku dat, na nichž je možné ověřovat zmíněné hypotézy, byl vytvořen testový materiál k hodnocení aktivní slovní zásoby týkající se podstatných jmen, sloves a přídavných jmen. Výsledky testu byly posuzovány především z kvantitativního hlediska se zaměřením na rozsah slovní zásoby. Odpovědi získané z druhé části subtestů, v níž jde o vysvětlování určitých pojmů, byly posuzovány jak z hlediska jejich počtu, tak z hlediska kvality výpovědí probandů. Celé výzkumné šetření má deskriptivní charakter. Jedná se zejména o popis rozdílů v aktivní slovní zásobě, eventuálně v kvalitě vyjadřování, mezi skupinou probandů intaktních a skupinou probandů s vývojovou dysfázií.

K dosažení posledního dílčího cíle, týkajícího se vlivu vybraných sociálních aspektů na rozsah aktivní slovní zásoby a na kvalitu vyjadřování, bylo třeba získat informace o těchto aspektech od rodičů probandů. Byl tedy sestaven ještě dotazník, z něhož bylo možné vyčíst potřebná data. Tento dotazník byl předložen rodičům probandů a obsahoval pět uzavřených otázek zjišťující genderovou příslušnost dítěte, počet mladších a starších sourozenců, strukturu rodiny, úroveň vzdělání rodičů a délku předškolního vzdělávání dítěte. Dále se v něm nacházely tři otázky týkající se domácího gramotnostního prostředí, které byly formulovány pomocí hodnotící škály zjišťující míru častosti.

Pro statistické zpracování dat byly použity tři statistické metody. Jednalo se o výpočet korelačního koeficientu, dále o metodu lineární regrese a o metodu nejmenších čtverců (generalized least squares). Výpočet korelačního koeficientu určil míru lineárního vztahu mezi proměnnými. Nezávislou proměnnou zde představovala hodnota kvantity aktivní slovní zásoby nebo hodnota kvality vyjadřování a závislou proměnnou představovaly ony vybrané aspekty sociálního prostředí. Metoda lineární regrese byla použita k určení p-hodnoty na hladině významnosti 5% (tedy 0,05), na základě její hodnoty bylo možné považovat jisté nalezené korelace za signifikantní. Tato metoda byla doplněna metodou nejmenších čtverců, jež sloužila k vyhledání korelací proměnných, které mohou být statisticky významné (signifikantní), nalezené výsledky byly dále zpracovány metodou lineární regrese, která přesně stanovila jejich p-hodnotu

6.2 Testový materiál k hodnocení aktivní slovní zásoby

Vzhledem k tomu že v českém prostředí není dostupný aktuální testový materiál, který by umožňoval hodnocení aktivní slovní zásoby i u jiných slovních druhů než jsou podstatná jména, byl pro potřeby tohoto výzkumu vytvořen test aktivní slovní zásoby, zaměřující se na podstatná jména, slovesa a přídavná jména. Test je koncipován tak, aby bylo možné relativně objektivně hodnotit rozsah aktivní slovní zásoby i kvalitu vyjadřování. Toto jsou dva hlavní aspekty, na které se výzkumné šetření zaměřuje.

Vytvořený testový materiál nezjišťuje pouze úhrn lexémů, jejichž rozsah můžeme v dané situaci u jedince měřit, ale vypovídá o širších schopnostech na úrovni lexikálně – sémantické jazykové roviny. Pro úspěšnost v první části subtestů je nutné chápání významu opaku ve verbální rovině. Druhá část subtestů zase vypovídá o dovednosti vysvětlit určitý pojem, tedy vyžaduje znalost jeho významu, nikoli pouze znalost názvu vztahujícímu se k určitému objektu. Ve třetí části subtestů může jít o prosté pojmenování vyobrazených jevů, ale také o výčet dalších, jež se znázorněným prostředím či objektem na obrázku souvisí. Odpovědi vztahující se k této části tedy podávají informace o schopnosti jedince kategorizovat pojmy dle toho, k čemu se vztahují.

Je vhodné zdůraznit, že tento test je orientační povahy a měl by tedy fungovat jako jakýsi screening. Rozhodně nemá být jediným a konečně určujícím diagnostickým nástrojem pro zjišťování stavu aktivní slovní zásoby. Jeho hodnota spočívá v možnosti upozornit na nedostatky v některých oblastech lexikálně-sémantické jazykové roviny, z nichž plyne apel na podrobnější prozkoumání jazykových schopností u konkrétního jedince.

Subtesty a jejich části

Test je rozdělen na tři subtesty podle zkoumaných slovních druhů. Tedy jedná se o subtest zaměřený na substantiva (podstatná jména), dále subtest zaměřený na verba (slovesa) a subtest zaměřený na adjektiva (přídavná jména). Každý subtest je rozdělen na tři části, které představují rozdílný způsob dotazování se na položky. Každá tato část obsahuje 5 položek, celý jeden subtest tedy obsahuje 15 položek a celý test zahrnuje 45 položek. Vzhledem k tomu, že jednotlivé části představují tři způsoby dotazování a v každém subtestu připadá na každou tuto část 5 položek, napříč subtesty k určitému způsobu dotazování náleží 15 položek. Důvodem kombinace tří způsobů dotazování byl zájem o hlubší porozumění rozdílným aspektům v lexikálně-sémantické jazykové rovině u dětí intaktních a u dětí s vývojovou dysfázií.

První část subtestů představuje vyjadřování antonym, tedy slov opačného významu. Tedy jde o přisuzování opaku určitým jevům, dějům, činnostem nebo vlastnostem, které jsou reprezentovány substantivy, verby a adjektivy. Tento způsob hodnocení slovníku není v dostupných standardizovaných testech aktivní slovní zásoby používán, jeho zařazení do tohoto testu lze tedy považovat za experimentální. Je třeba zdůraznit, že tato část subtestů slouží spíše k doplnění obrazu o lexikálně-sémantické jazykové rovině u zkoumaných osob. Nejeví se jako vhodné, aby aktivní slovní zásoba byla zjišťována pouze na základě tohoto způsobu dotazování. Zařazení tvorby antonym do testu je však obhajitelná skutečností, že v rámci RVP pro předškolní vzdělávání je explicitně uvedeno, že v této dovednosti má být dítě v mateřské škole rozvíjeno (viz Smolíková, 2004).

Druhá část subtestů spočívá ve vysvětlování pojmů, týkajících se substantiv, verb a adjektiv. Probandi zde mají za úkol popsat předkládaný pojem, vysvětlit, co znamená. S tímto principem pracuje například Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test, který je přiblížen v kapitole 5.6 a také český Test pasivní a aktivní slovní zásoby, který vytvořila Durdilová a Klenková (2014) a jemuž je věnován prostor v kapitole 5.6. Zmiňované testy však pracují pouze s podstatnými jmény a aktivní užívání jiných slovních druhů tímto (ani jiným) způsobem netestují. Tato část subtestů je klíčová pro určování kvality vyjadřování, která je důležitou součástí výzkumného šetření této práce.

Položky ze třetí části všech subtestů představují nakreslené jevy zašitěné substantivy, které probandi popisují pomocí určitého slovního druhu v závislosti na zaměření konkrétního subtestu. Pojmenování obrázků jakožto způsob zjišťování aktivní slovní zásoby využívá řada zahraničních standardizovaných testových materiálů, kupříkladu Preschool Language Scale nebo Expressive One-Word Picture Vocabulary Test (viz kapitola 5.6). Na principu pojmenovávání obrázků je založena i Kondášova Obrázkově-slovníková zkouška (viz kapitola 5.6). Prosté přiřazení názvu k vyobrazenému jevu je možné realizovat v třetí části subtestů u sloves a podstatných jmen. Probandi však mohli v této části jmenovat i objekty, osoby, činnosti nebo děje, které nejsou na obrázku znázorněny, ale s daným prostředím souvisí. Na předkládaných obrazových materiálech byla znázorněna v případě těchto dvou subtestů jistá prostředí (např. nemocnice, koupelna, farma apod.) a probandi měli jmenovat, co v daném prostředí může být (v případě substantiv) nebo co se tam dá dělat (v případě verb). V třetí části subtestu zaměřeného na přídavná jména bylo třeba verbalizovat možné charakteristiky vyobrazených objektů, přičemž vizuální opora řadu těchto charakteristik explicitně ukazuje. Ke každé z pěti položek bylo nabídnuto šest karet, na nichž byly zobrazeny různé podoby

daného pojmu. Probandi zde rovněž nejsou limitováni tím, co je vizuálně znázorněné, ale naopak jsou pobízeni k tomu, aby jmenovali i charakteristiky, které z obrázků nemusí být patrné.

Testové položky

Testové položky byly vybírány na základě několika kritérií. V první řadě šlo o možnost dané položky naplnit účel, k němuž je v rámci testu určena. V první části subtestů bylo klíčové, aby k položce náleželo známé, tedy přibližně stejně nebo více frekventované antonymum nebo více antonym²⁷. Ve třetí části subtestů bylo třeba zvolit vhodný obrazový materiál. U subtestů zaměřených a slovesa a podstatná jména bylo třeba vyhledat obrázky znázorňující jisté prostředí, k němuž se váží jisté typické objekty či činnosti a děje, přičemž některé z nich jsou na obrázku zachyceny. Vhodným podkladem se stala „Encyklopedie pro nejmenší“ od V. Babinové, z níž pochází obrázky pro pojmy les, koupelna, kuchyň, obchod, školka, hory, moře a farma. Tato sada obrázků byla doplněna ještě dvěma kresbami z knihy „Kdo tu bydlí“ od Noemi Zárubové, které znázorňují pojmy město a nemocnice. Pro třetí část subtestu zaměřeného na adjektiva byly namalovány autorkou práce sady obrázkových karet. K jednomu pojmu vždy náleží šest obrázků reprezentující daný pojem v různých podobách. U neživotných objektů (stůl, oheň, dort) jde především o zachycení rozličných vzhledových charakteristik (různá velikost, tvar, materiál, složení, znaky upozorňující na jistý specifický účel...). U životných objektů (čert, pes) jsou zdůrazněny emotivní výrazy či znaky vypovídající o stáří či povahových vlastnostech.

Velmi důležitým kritériem pro výběr testových položek je jejich korespondence s obsahem předškolního vzdělávání, které stanovuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Mezi očekávanými výstupy v oblasti biologické je zmíněna například dovednost pojmenovat některé vnitřní orgány (položka mozek) a znalost pojmů souvisejících s pohybem a zdravím (položky běhat, usínat, koupelna, oblečení). V oblasti psychologické je zmíněno chápání prostorových a časových pojmů (položka ráno) a také schopnost verbálně vyjádřit prožitky (položky veselý, radost, nenávidět, těšit se, plakat) a pojmenovat povahové vlastnosti (položky hodný, protivný, chytrý) různé smyslově vnímatelné charakteristiky objektů (položky dlouhý, horký, mokrý, tichý). V enviromentální sekci RVP PV se hovoří

²⁷ Výjimkou v tomto ohledu bylo slovo „pravda“ v subtestu zaměřeném na substantiva, frekvence jeho nejznámějšího protikladu, slova „lež“ je podle Českého národního korpusu téměř desetkrát nižší. Vzhledem k tomu, že jedná o pojem s jasným opozitem, kterých v rámci podstatných jmen není mnoho, byl do testu i přes tuto diskrepanci zařazen. Navíc i přes několikanásobně vyšší frekvenci slova „pravda“ oproti slovu „lež“, je slovo „lež“ pořád frekventovanější, než-li mnohá slovesa a přídavná jména v dalších subtestech v části zaměřené na vyjadřování protikladů.

o dovednosti orientovat se v pojmech vztahujících se k živé a neživé přírodě (položky voda, oheň, hory, les, moře, pes). Je zde také uvedeno, že mají být žáci rozvíjeni ve znalostech ohledně obce, v níž žijí (položky školka, nemocnice, město, obchod). Součástí konkretizovaných výstupů v oblasti interpersonální je dovednost navazovat a rozvíjet sociální vztahy a orientovat se v nich (položky miminko, kluk, pravda, mlčet). Sociálně kulturní vzdělávací oblast se mimo jiné týká rozvoje estetického vnímání (položka zpívat) a rovněž seznamování s kulturně zakotvenými zvyky a tradicemi (položky čert, dort).

Dalším faktorem pro výběr daných položek byla rovněž rozmanitost v oblasti frekvence výskytu daných pojmů v rámci českého jazyka. Tato frekvence byla určena na základě hodnoty i.p.m. (instances per milion), což je jednotka relativní frekvence vyjadřující průměrné množství výskytů daného slova v hypotetickém textu o délce 1 milion slov (Wiki Český národní korpus, [2017]). V současnosti vychází z korpusu SYN2015, což je synchronní²⁸ a reprezentativní²⁹ korpus současného psaného českého jazyka (Wiki Český národní korpus, [2017]). Vztah mezi frekvencí výskytu určitého pojmu v psané češtině, o které vypovídá Český národní korpus, a frekvencí jeho výskytu v orální komunikaci vztahující se k dítěti není zcela jasný. Jedná se nicméně o určitou objektivní hodnotu, ze které je možné vycházet při snaze o výběr pojmů, jejich frekvence výskytu v daném jazyce je různá. Mezi testovými položkami lze tudíž najít pojmy, jejichž hodnota i.p.m. přesahuje 100 (např. město, nemocnice, ráno, pravda) a také pojmy, jejichž hodnota i.p.m. se pohybuje mezi čísly 1-3 (např. zhasnout, usínat, protivný). Variabilitu hodnot i.p.m. lze pozorovat zejména u substantiv, jejichž výskyt v českém psaném i mluveném jazyce dominuje. Právě mezi pojmy náležící k tomuto slovnímu druhu se vyskytují až desetinásobné rozdíly v hodnotě i.p.m.

Výběr testových položek se řídil také poměrem abstraktních a konkrétních pojmů. Třetí část subtestů obsahuje pouze konkrétní, ta je však možné popisovat pomocí abstraktních i konkrétních lexémů. První a druhá část zahrnuje u všech subtestů 60% abstraktních a 40% konkrétních pojmů a to i na úrovni základní pětičky, představující jednu část konkrétního subtestu. Tedy v první a druhé části všech tří subtestů lze nalézt 12 abstraktních a 18 konkrétních pojmů. Přiřazování abstraktní a konkrétní povahy daným položkám probíhalo následovně. U substantiv a adjektiv šlo o kritérium smyslové vnímatelnosti. Smyslově vnímatelné pojmy (např. kluk, oblečení, horký, dlouhý apod.) byly přiřazeny ke

²⁸ Synchronní v tomto kontextu znamená to, že korpus zachycuje používaný jazyk v rámci jistého období, tento korpus se zaměřuje na současný živý jazyk, tedy jazyk užívaný žijícími lidmi. Naproti tomu existují diachronní korpusy, které umožňují sledovat vývoj určitého jazyka (Wiki Český národní korpus, [2017]).

²⁹ Reprezentativní v tomto kontextu znamená to, že korpus zahrnuje různé typy textů, tedy texty z oblasti publicisticky, beletrie i odborné literatury (Wiki Český národní korpus, [2017]).

konkrétům a pojmy, které nelze vnímat skrze smysly (např. pravda, radost, protivný, chytrý apod.) představovaly abstrakta. Za konkrétní verba byla považována ta, která jsou vnímatelná jakožto projev chování (např. zpívat, běhat). Abstraktní charakter byl pak přidělen těm verbům, která vyjadřovala vnitřní prožitky (např. těšit se, nenávidět).

Hodnocení odpovědí probandů

Pro potřebu statistického zpracování dat, získaných na základě zjišťování stavu aktivní slovní zásoby probandů pomocí vytvořeného testového nástroje, bylo nutné převést odpovědi probandů na číselné hodnoty. Přiřazování číselných hodnot odpovědím probandů probíhalo ve dvou základních oblastech. Šlo o měření hodnoty rozsahu aktivní slovní zásoby, která byla získávána ze všech částí subtestů a o zjišťování hodnoty kvality vyjadřování, která byla určována na základě druhé části všech subtestů. Hodnoty rozsahu aktivní slovní zásoby v první a druhé části subtestů bylo rovněž možné převést na procentuální hodnotu úspěšnosti vztahující se k těmto dvěma částem u každého subtestu.

Celková hodnota rozsahu aktivní slovní zásoby je získávána součtem bodů ze všech částí subtestů. V první a druhé části subtestů je ke každé správně zodpovězené položce přidělen jeden bod. V první či druhé části jednoho subtestu lze tedy získat maximálně pět bodů, celkově lze v těchto částech v rámci celého testu získat třicet bodů. Ve třetí části subtestů se dostává bod za každý lexém ve formě příslušného slovního druhu, vztahující se k předkládané položce. Horní hranici získaného počtu bodů tedy není možné stanovit. Pokud je v této části subtestů určité slovo vyřčeno vícekrát, do bodového hodnocení se započítává jakožto jeden pojem, jemuž náleží jeden bod.

Jak již bylo řečeno, v rámci první a druhé části subtestů byla měřena kvantita slovní zásoby i vzhledem k procentuální úspěšnosti odpovídání na dané položky. U těchto položek bylo možné jasně stanovit, kolik jich bylo správně zodpovězeno a kolik nikoli. Jelikož tyto části obsahovaly v rámci každého subtestu pět pojmů, které bylo třeba vysvětlit nebo jim přidělit antonymum, činila správná odpověď ke každému danému pojmu 20% úspěšnosti. Při hodnocení první části subtestů je vhodné řídit se dle seznamu přijatelných odpovědí, který je k dispozici jakožto příloha této práce. Zejména u sloves a podstatných jmen nebyly protiklady vždy jasné a proto bylo možné uzнат jakožto opak i významově odlišná slova (např. opakem ke slovu běhat může být výraz „jít pomalu“ ale i slovo „stát“). V některých případech byla jakožto správná odpověď uznána slova, která sice nejsou významově zcela přesným opakem, nicméně z určitého hlediska je jejich vyjádření jakožto protikladu logické (např. u pojmu noc byla jakožto relevantní protiklad přijata odpověď „ráno“, ačkoli přesným opakem je pojem

„den“). Za minimální uznanou odpověď u druhé části subtestů bylo považováno i jednoslovné synonymum (např. otázka: „co znamená plakat?“ odpověď: „brečet“). Celková hodnota úspěšnosti probanda v těchto dvou částech subtestů vznikla díky spočítání průměrné hodnoty úspěšnosti vypočítané v rámci všech položek první a druhé části všech tří subtestů.

U třetí části subtestů šlo především o zhodnocení rozsahu aktivní slovní zásoby. Vzhledem k výčetnímu charakteru této části subtestů se pro tyto účely jeví jako velmi vhodný. Právě v této části bylo možné zachytit i jemnější rozdíly v kvantitě aktivní slovní zásoby mezi jednotlivými probandy. Tato část subtestů se však nejevila jako vhodná pro mapování položek, k nimž byly poskytnuty úspěšné odpovědi. Úspěšná odpověď k dané položce by zde totiž znamenala i jmenování jednoho pojmu vztahujícímu se k obrázku, což je poměrně triviální úkol i pro většinu probandů s vývojovou dysfázií a tudíž by tato procedura nepřinesla užitečné výsledky.

Druhá část subtestů umožňuje zjistit a zaznamenat informace o kvalitě vyjadřování probandů. Kvalitou vyjadřování je v tomto kontextu myšlena složitost formy výpovědi probanda. Na základě již sebraných dat byly stanoveny čtyři druhy těchto forem. Jednalo se o odpověď formou slova (např. otázka: „co je to voda?“ odpověď: „moře“), více slov (např. otázka: „co znamená hodný?“ odpověď: „uklízí, nepere se“), věty (např. otázka: „co znamená spěchat?“ odpověď: „když běžíš na autobus“) a souvětí popř. více vět (např. otázka: „co znamená tichý?“ odpověď: „Když jsme v divadle, musíme být potichu, abychom nerušili ostatní.“, nebo otázka: „co znamená těšit se?“ odpověď: „Těším se, až přijde máma. Půjdeme totiž na zmrzlinu.“).

Bodové hodnocení je přiřazováno k daným formám výpovědi následovně. Za odpověď formou slova je získán jeden bod, za odpověď formou více slov jsou přidělovány dva body, k odpovědi formou věty náleží tři body, a pokud proband odpovídá souvětím či více větami, dostává za to čtyři body. V rámci druhé části všech subtestů lze tedy za kvalitu vyjadřování získat maximálně šedesát bodů, tedy dvacet bodů v rámci jednoho subtestu. Celková hodnota kvality vyjadřování je tedy spočítána na základě součtu bodů z druhé části všech subtestů. Body, týkající se rozsahu slovní zásoby či hodnota procentuální úspěšnosti získaná v této části subtestů, nikterak nezasahují do hodnocení kvality vyjadřování probandů.

6.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek obsahuje celkem osmdesát probandů. V rámci tohoto množství probandů jsou vyčleněny dvě skupiny po čtyřiceti členech, jejichž výsledky v testu aktivní slovní zásoby jsou ve výzkumném šetření porovnávány. První skupinu tvoří děti reprezentující intaktní populaci. Druhá skupina je složena z dětí s vývojovou dysfázií.

Výzkumný vzorek byl sestaven na základě nenáhodného kvótního výběru, jelikož bylo vzhledem k cílům výzkumu třeba, aby probandi splňovali jistá kritéria. U obou skupin probandů se jednalo o kritérium věku, jazykového prostředí a přítomnosti či nepřítomnosti narušené komunikační schopnosti. Dalším faktorem, který ovlivňoval zařazení probandů do výzkumného vzorku, byla snaha o jeho reprezentativní genderové zastoupení.

Testový materiál je určen pro děti v pozdním období předškolního věku, tedy do věku pěti až sedmi let. V této době dochází k ukončování základního vývoje jazykových schopností, včetně oblasti lexikálně-sémantické. Význam tohoto testu je vázán k nástupu do procesu povinné školní docházky. Jak již bylo zmíněno, deficity v oblasti slovní zásoby mohou negativně ovlivnit úspěšnost v rámci vzdělávání. Vzhledem k předem stanovenému věkovému rozmezí účastníků výzkumu se ve skupině intaktních probandů nacházelo nejmladší dítě ve věku 5 let a 6 měsíců a nejstarší dítě ve věku 7 let a 3 měsíce. Ve skupině probandů s vývojovou dysfázií bylo nejmladšímu probandovi v době výzkumu 5 let a 11 měsíců a nejstaršímu 7 let a 9 měsíců.

Kritérium, týkající se narušené komunikační schopnosti, bylo podstatné u obou skupin probandů, avšak z jiných hledisek. U probandů s vývojovou dysfázií bylo třeba, aby měli tuto diagnózu jasně přisouzenou příslušným odborníkem a zároveň se u nich prokazatelně nevyskytovala další porucha psychického vývoje. Intaktní účastníci výzkumu nesměli trpět žádnou poruchou psychického vývoje, včetně narušení komunikační schopnosti.

Skupina intaktních probandů je tvořena z dvaceti dívek a dvaceti chlapců, tedy je genderově zcela vyvážená. Účastníky výzkumu s vývojovou dysfázií tvoří devět dívek a jedenatřicet chlapců. Ačkoli je zde množství dívek čtyřikrát nižší, jejich zastoupení je adekvátní vzhledem ke skutečnosti, že výskyt vývojové dysfázie převažuje u chlapců v poměru 4:1 (Škodová & Jedlička, 2003). Dalo by se tedy říci, že kritérium genderové reprezentativnosti se podařilo naplnit u obou skupin probandů.

Poslední podmínkou pro zařazení jedince do výzkumného vzorku bylo u obou skupin probandů monolingvní jazykové prostředí, v němž dítě žije. Tedy všichni účastníci výzkumu pocházejí z rodin, v nichž oba rodiče hovoří dominantně českým jazykem.

6.4 Průběh výzkumného šetření

Po sestavení testového materiálu, který je popsán výše, bylo třeba ověřit jeho funkčnost na základě malého pilotního šetření. Vzhledem k časové náročnosti a relativně složitému shánění probandů, se tohoto šetření zúčastnilo pouze deset intaktních dětí a šest dětí s vývojovou dysfázií. Účelem tohoto pilotního šetření bylo především zjištění délky trvání zkoumání aktivní slovní zásoby pomocí vytvořeného testu u jednoho probanda a také o nácvik vytyčeného způsobu dotazování v praxi. Důležité bylo také vyzkoušet, zda je způsob zaznamenávání odpovědí během testování efektivní. V nespolední řadě šlo o to, ověřit si během pilotního šetření, zda je náročnost testu pro dané skupiny probandů adekvátní.

Shánění výzkumného vzorku probíhalo na základě žádání ředitelek běžných mateřských škol a mateřských škol logopedických, eventuálně mateřských škol s logopedickými třídami, o poskytnutí jejich žáků k výzkumnému šetření a také o možnost realizace výzkumu v dané mateřské škole. Na výzkumném šetření byly nakonec ochotny spolupracovat tři běžné mateřské školy, z nichž pocházeli probandi intaktní, tři logopedické mateřské školy a jedna mateřská škola pro žáky se sluchovým postižením, v níž se nacházela logopedická třída, zde byli sehnáni probandi s vývojovou dysfázií. Všechny tyto instituce se nacházejí v Praze.

Rodičům dětí z daných mateřských škol byly rozdány informované souhlasy ohledně výzkumu a k nim byly přiloženy krátké dotazníky, zjišťující některé aspekty sociálního prostředí, v němž potenciální účastníci výzkumu vyrůstají. Po odevzdání informovaných souhlasů a vyplněných dotazníků bylo možné zahájit testování, které probíhalo na půdě mateřských škol, z nichž probandi pocházeli.

Samotné testování probíhalo s každým probandem individuálně formou rozhovoru nad testovými materiály v místnosti oddělené od ostatních prostor mateřské školy. Během těchto rozhovorů byly odpovědi dětí zapisovány do záznamového archu. Vzhledem k rozsahu testového materiálu, k němuž se váže časová náročnost, se testování rozdělilo do dvou setkání. Test byl tedy rozdělen na dvě části, z nichž každá obsahovala přibližně jeden a půl subtestu. Obě tyto části byly s jedním probandem provedeny vždy během téhož týdne. Jedna část testování zabrala maximálně půl hodiny času. U intaktních probandů trvalo mnohdy

splnění jedné poloviny testy pouze dvacet minut, u probandů s vývojovou dysfázií šlo většinou spíše o třicet minut.

Dítě bylo zpočátku seznámeno s tím, co se bude během testování dít a pak si mohlo vybrat, kterou aktivitou, vztahující se k testování, chce začít (tedy zda by rádo nejdříve pracovalo s obrázky, nebo povídalo o opacích, nebo vysvětlovalo, co znamenají některá slova). Během pilotního šetření bylo zjištěno, že u první části subtestů se jako vhodné jeví uvádět příklad tvorby opaku. Zároveň je zapotřebí, činit tak u každého subtestu zvlášť. Vznikly proto příklady protikladů, které byly jmenovány před realizací této části všech subtestů u každého probanda. U podstatných jmen byly jako příklad opaku uvedeny pojmy „nemoc“ a „zdraví“, u sloves tvořila příkladný protiklad dvojice „uklízet“ a „dělat nepořádek“, v případě přídavných jmen byly jakožto příklad tvorby antonym předloženy pojmy „hezký“ a „ošklivý“. Před realizací druhé části subtestů bylo dítě pobídnuto k vysvětlení určitého pojmu bez uvedení příkladu. Daná aktivita mu však byla vysvětlena slovy: „kdybych nevěděla, co je to noc, jak bys mi to vysvětlil/a?“. Rovněž u třetí části subtestů nebylo třeba uvádět příklad. Probandům však bylo zdůrazněno, že mohou jmenovat i záležitosti, které na obrázku nejsou znázorněny. U subtestů zaměřených na substantiva a verba byly děti pobízeni k tomu, aby si vzpomněly i na to, co na obrázku není, ale v daném prostředí se vyskytuje nebo se v něm vykonává či děje. U subtestů zaměřených na adjektiva byli účastníci výzkumu ponoukáni k tomu, aby přemýšleli nad tím, jaký ještě může daný objekt být, co by se k němu dále hodilo říci.

7 Analýza získaných dat

Získaná data jsou v rámci této práce zkoumána ve čtyřech hlavních oblastech. Tyto oblasti vychází ze čtyř dílčích cílů výzkumného šetření a s nimi korespondujících výzkumných otázek a hypotéz. První oblast výzkumu se orientuje na analýzu aktivní slovní zásoby z hlediska jednotlivých slovních druhů. Zde byly zkoumány rozdíly jak v rozsahu aktivního slovníku probandů, tak v kvalitě jejich vyjadřování. Další zkoumanou oblastí jsou rozdíly v aktivní slovní zásobě v závislosti na jednotlivých částech subtestů, které se liší z hlediska způsobů dotazování se na testové položky. Třetí oblast výzkumu se soustředí na vliv určitých sociálních aspektů prostředí, v němž účastníci výzkumu žijí. Mezi tyto aspekty patří struktura rodiny, přítomnost sourozenců, genderová příslušnost, úroveň vzdělání rodičů, délka předškolního vzdělávání a domácí gramotnostní prostředí. Tyto aspekty byly zkoumány v souvislosti s rozsahem aktivní slovní zásoby i v souvislosti s kvalitou vyjadřování probandů. Poslední výzkumná oblast je zaměřena na podrobnější analýzu rozdílů v aktivní slovní zásobě u daných dvou skupin probandů. Tyto rozdíly jsou sledovány v rovině rozsahu aktivního slovníku i v rovině kvality vyjadřování.

7.1 Analýza rozdílů v aktivní slovní zásobě z hlediska jednotlivých slovních druhů

Tato část výzkumu se soustředí na rozdíly v kvantitě aktivního slovníku i v kvalitě vyjadřování účastníků výzkumu v závislosti na určitém slovním druhu. Tedy jejím smyslem je zjištění, zda jsou získaná data týkající se rozsahu aktivní slovní zásoby a kvality vyjadřování odlišné u podstatných jmen, sloves a přídavných jmen. Tyto rozdíly jsou zde zkoumány zvlášť u skupiny probandů intaktních a u skupiny probandů s vývojovou dysfázií.

Rozdíly v rozsahu aktivní slovní zásoby v závislosti na slovním druhu

Hodnoty rozsahu aktivní slovní zásoby u jednotlivých probandů byly stanoveny na základě součtu bodů ze všech částí všech subtestů. Tyto hodnoty jsou v tabulce 1 uvedeny ve sloupci nesoucí název „celkem“.

V první a druhé části subtestů byl ke každé správně zodpovězené položce přidělen jeden bod. V rámci první nebo druhé části jednoho subtestu bylo tedy možné získat maximálně pět bodů. Ve třetí části subtestů je přidělován bod za každý pojem uvedený ve formě příslušného slovního druhu k určité položce. V rámci jedné položky lze tedy v této části subtestů získat různý počet bodů, přičemž zde není stanovena žádná horní hranice. Porovnání celkového rozsahu aktivní slovní zásoby mezi danými skupinami probandů je znázorněno grafem 1.

V rámci první a druhé části subtestů je možné měřit také úspěšnost v zodpovídání na dané položky. První i druhá část jednoho subtestu obsahuje pět položek, každá položka, na kterou proband přijatelně odpoví, tedy představuje 20% úspěchu. Celková úspěšnost je pak dána průměrnou procentuální hodnotou úspěšnosti, vycházející z první a druhé části všech subtestů. Porovnání celkové úspěšnosti v první a druhé části subtestů mezi zkoumanými skupinami probandů je předloženo v grafu 2.

Tabulka 1: Rozsah aktivní slovní zásoby v závislosti na slovním druhu – intaktní probandi

	substantiva					verba					adjektiva					
Proband	1.část- antonyma		2.část-vysvětlení		3.část - popis obrázku	1.část-antonyma		2.část-vysvětlení		3.část - popis obrázku	1.část-antonyma		2.část-vysvětlení		3.část - popis obrázku	celkem
	body	%	body	%		body	%	body	%		body	%	body	%		
1F	3	60	4	80	22	3	60	3	60	18	4	80	4	80	12	73
2F	5	100	5	100	26	4	80	5	100	24	5	100	5	100	22	101
3F	3	60	5	100	22	3	60	5	100	20	4	80	5	100	15	82
4F	3	60	5	100	24	4	80	5	100	18	5	100	5	100	12	81
5F	5	100	5	100	36	5	100	5	100	30	5	100	5	100	21	117
6F	5	100	5	100	36	5	100	5	100	25	5	100	5	100	24	115
7F	5	100	5	100	41	5	100	5	100	25	5	100	5	100	24	120
8F	5	100	5	100	38	5	100	5	100	28	5	100	5	100	20	116
9F	5	100	5	100	38	5	100	5	100	31	5	100	5	100	24	123
10F	5	100	5	100	45	4	80	5	100	40	4	80	5	100	34	147
11F	3	60	4	80	34	4	80	5	100	33	5	100	5	100	28	121
12F	5	100	5	100	45	5	100	5	100	39	5	100	5	100	41	155
13 F	5	100	5	100	43	5	100	5	100	34	5	100	5	100	34	141
14F	5	100	5	100	38	5	100	5	100	30	5	100	5	100	28	126
15F	5	100	5	100	42	5	100	5	100	27	5	100	5	100	23	124
16F	2	40	5	100	39	2	40	5	100	28	3	60	5	100	26	115
17F	5	100	5	100	42	5	100	5	100	26	5	100	5	100	28	126
18F	4	80	5	100	53	4	80	5	100	40	5	100	5	100	24	145
19F	5	100	5	100	43	4	80	5	100	26	4	80	5	100	28	125
20F	3	60	5	100	31	4	80	5	100	24	3	60	5	100	21	101
1M	4	80	5	100	29	5	100	5	100	23	5	100	5	100	24	105
2M	5	100	5	100	44	5	100	5	100	37	5	100	5	100	27	138
3M	5	100	5	100	72	5	100	5	100	52	4	80	5	100	25	178
4M	5	100	5	100	52	4	80	5	100	37	5	100	5	100	25	143
5M	5	100	5	100	62	4	80	5	100	42	4	80	5	100	27	159
6M	3	60	5	100	48	3	60	5	100	35	5	100	5	100	24	133
7M	4	80	5	100	37	5	100	5	100	34	5	100	5	100	24	124
8M	2	40	5	100	48	4	80	5	100	36	4	80	5	100	22	131
9M	3	60	5	100	36	4	80	5	100	31	4	80	5	100	22	115
10M	4	80	5	100	44	4	80	5	100	26	4	80	5	100	22	119
11M	4	80	5	100	25	5	100	5	100	22	4	80	5	100	18	93
12M	1	20	4	80	42	5	100	5	100	28	4	80	4	80	16	109
13M	5	100	5	100	41	5	100	5	100	22	5	100	5	100	22	115
14M	5	100	5	100	54	5	100	5	100	19	5	100	5	100	24	127
15M	5	100	5	100	89	5	100	5	100	72	5	100	5	100	36	227
16M	5	100	5	100	37	5	100	5	100	32	4	80	5	100	30	128
17M	4	80	5	100	18	3	60	4	80	11	4	80	4	80	9	62
18M	3	60	4	80	21	3	60	4	80	16	4	80	4	80	12	71
19M	3	60	4	80	20	3	60	3	60	15	3	60	3	60	10	64
20M	3	60	4	80	24	3	60	4	80	18	3	60	4	80	12	75
průměr	4,1	82	4,85	97	39,525	4,275	85,5	4,825	96,5	29,35	4,45	89	4,83	96,5	23	119
celkový průměrný počet bodů	48,5					38,5					32,3					
celkový průměr %úspěch	89,5					91					93					91

Nejvíce bodů získávali intaktní probandi v subtestu zaměřeném na substantiva (viz tabulka 1). Na jednoho probanda zde v průměru připadlo 48,5 bodů. Rozsah aktivní slovní zásoby jednoho probanda u verb vedl v průměru k získání 38,5 bodů a u adjektiv činila tato hodnota v průměru 32,3 bodů.

Největší rozdíl byl naměřen mezi hodnotou bodů získaných za subtest zaměřený na substantiva a hodnotou bodů získaných v subtestu orientujícím se na adjektiva. Tento rozdíl činil 34%, tedy z testu vyplývá, že rozsah aktivní slovní zásoby intaktních probandů týkající se podstatných jmen o třetinu vyšší, než rozsah slovní zásoby týkající se přídavných jmen. Rozdíl mezi skóre získaným v subtestu zaměřeném na podstatná jména a skóre získaným v subtestu orientujícím se na slovesa činil 21%, tedy rozsah aktivní slovní zásoby podstatných jmen je podle těchto výsledků u intaktních probandů o pětinu vyšší než rozsah slovní zásoby sloves. Podobnou hodnotu představuje rozdíl mezi rozsahem aktivní slovní zásoby sloves a přídavných jmen, zde se jedná o 17%, tedy o něco méně než je jedna pětina.

Procentuální úspěšnost, měřená v první a druhé části subtestů se u všech slovních druhů pohybovala kolem 90%. Nuance v těchto hodnotách byly mezi jednotlivými slovními druhy velmi malé, ale přesto se jako zajímavá může jevit skutečnost, že právě u subtestu zaměřeného na adjektiva byla naměřena největší procentuální úspěšnost (93%) naopak u subtestu zaměřeného na substantiva nejnižší (89,5%). Ani u jednoho z intaktních probandů nebyla v první nebo druhé části subtestů nalezena nulová úspěšnost. Nejnižší úspěšnost činila 20%, tato hodnota se vyskytla pouze u jednoho probanda a to v první části (antonyma) u subtestu zaměřeného na přídavná jména. U subtestu zaměřeného na adjektiva se u žádného probanda neobjevila nižší hodnota úspěšnosti než 60%.

Tabulka 2: Rozsah aktivní slovní zásoby v závislosti na slovním druhu - probandi s vývojovou dysfázií

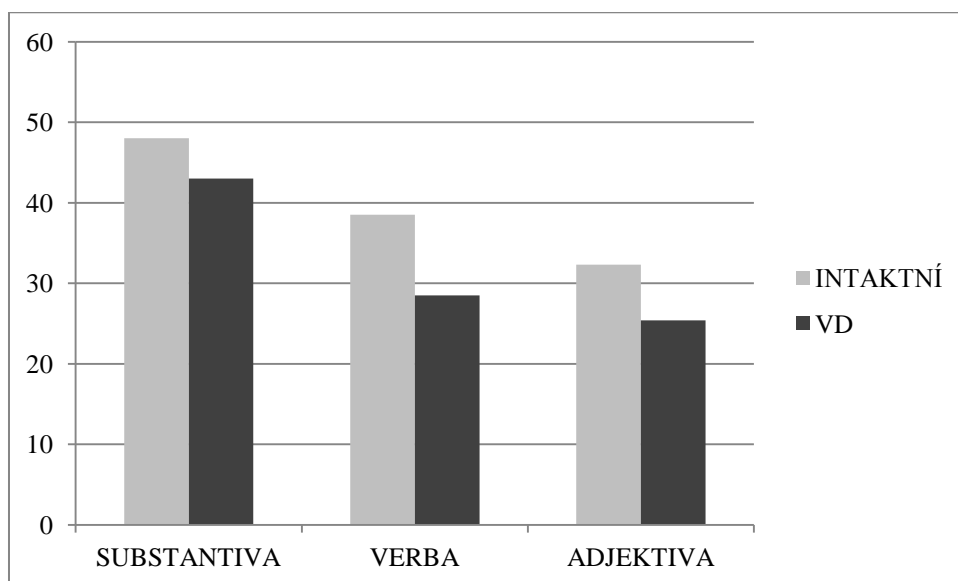
Proband	substantiva					verba					adjektiva					celkem
	1.část- antonyma		2.část- vysvětlení		3.část - popis obrázku	1.část-antonyma		2.část-vysvětlení		3.část - popis obrázku	1.část-antonyma		2.část-vysvětlení		3.část - popis obrázku	
	body	%	body	%		body	%	body	%		body	%	body	%		
1M	3	60	5	100	53	3	60	5	100	45	2	40	4	80	15	135
2F	2	40	5	100	23	4	80	5	100	25	2	40	5	100	18	89
3M	3	60	5	100	57	2	40	5	100	40	3	60	5	100	31	151
4F	3	60	5	100	57	2	40	5	100	35	3	60	5	100	23	138
5M	2	40	5	100	21	3	60	5	100	21	3	60	5	100	29	94
6M	2	40	5	100	47	3	60	4	80	33	4	80	4	80	33	135
7M	3	60	5	100	57	3	60	4	80	23	2	40	4	80	28	129
8M	2	40	4	80	30	1	20	4	80	21	3	60	5	100	17	86
9M	1	20	3	60	20	1	20	3	60	13	2	40	1	20	10	54
10M	2	40	3	60	41	1	20	3	60	27	2	40	2	40	22	103
11M	1	20	2	40	44	0	0	5	100	26	2	40	2	40	7	89
12M	1	20	2	40	27	0	0	2	40	10	1	20	2	40	6	51
13M	2	40	3	60	21	1	20	4	80	12	3	60	4	80	14	64
14M	3	60	5	100	52	2	40	4	80	27	3	60	4	80	21	121
15M	2	40	5	100	49	4	80	5	100	34	3	60	4	80	31	137
16M	4	80	5	100	34	4	80	5	100	15	4	80	5	100	25	101
17M	1	20	1	20	6	0	0	1	20	6	1	20	1	20	2	19
18M	4	80	5	100	41	4	80	5	100	18	2	40	3	60	4	86
19F	1	20	4	80	13	1	20	2	40	7	1	20	1	20	13	43
20M	2	40	2	40	20	2	40	5	100	11	4	80	3	60	12	61
21M	0	0	0	0	17	0	0	0	0	5	0	0	0	0	3	25
22F	5	100	5	100	51	5	100	5	100	42	5	100	5	100	30	153
23F	1	20	5	100	45	3	60	5	100	23	3	60	4	80	23	112
24M	4	80	5	100	46	5	100	5	100	26	3	60	5	100	28	127
25M	3	60	5	100	36	5	100	5	100	20	5	100	4	80	21	104
26M	1	20	4	80	14	1	20	4	80	10	0	0	2	40	10	46
27M	3	60	4	80	35	2	40	4	80	22	3	60	3	60	16	92
28M	3	60	4	80	48	4	80	5	100	35	4	80	5	100	29	137
29M	3	60	3	60	51	3	60	4	80	19	4	80	4	80	22	113
30M	2	40	3	60	40	2	40	3	60	20	3	60	4	80	22	99
31M	4	80	4	80	49	4	80	4	80	17	4	80	5	100	21	112
32M	3	60	3	60	42	3	60	5	100	16	4	80	5	100	15	96
33M	1	20	2	40	16	1	20	1	20	11	1	20	0	0	10	43
34M	3	60	4	80	37	5	100	4	80	22	2	40	4	80	26	107
35M	5	100	5	100	64	5	100	5	100	36	5	100	5	100	39	169
36M	2	40	4	80	49	3	60	3	60	28	4	80	5	100	23	121
37F	4	80	5	100	39	5	100	5	100	24	3	60	5	100	23	113
38F	2	40	2	40	16	1	20	2	40	9	2	40	1	20	9	44
39F	0	0	2	40	19	1	20	3	60	14	2	40	1	20	9	51
40F	4	80	5	100	44	4	80	5	100	32	5	100	4	80	24	128
průměr body	2,4	48,5	3,8	76,5	36,78	2,6	51,5	3,9	79	22	2,8	56	3,5	70	19,1	96,9
celkový průměrný počet bodů	43					28,5					25,4					
celkový průměr %úspěch	62,5					65					63					

Probandi s vývojovou dysfázií, stejně jako probandi intaktní získali nejvíce bodů v subtestu zaměřeném na podstatná jména (viz tabulka 2). Průměrná hodnota v tomto testu představuje 43 bodů. V subtestu zaměřeném na slovesa připadá na jednoho probanda průměrně 28 bodů a v subtestu zaměřeném na přídavná jména průměrně 25,4 bodů. V daných hodnotách lze najít výraznou diskrepanci mezi naměřeným rozsahem aktivní slovní zásoby substantiv a zbylými zkoumanými slovními druhy. Hodnota rozsahu aktivního slovníku je u substantiv o 35% vyšší než u verb a o 41% vyšší než u adjektiv. Mezi rozsahem aktivní slovní zásoby u sloves a u přídavných jmen je poměrně malý rozdíl. U subtestu zaměřeného na slovesa bylo naměřeno zhruba o 9% více bodů než u subtestu zaměřeného na přídavná jména. Pokud tyto hodnoty srovnáme s hodnotami v téže oblasti u skupiny probandů intaktních, ukazuje se zde, že poměry v rozsahu aktivního slovníku zkoumaných slovních druhů jsou odlišné, ačkoli pokud by se zkoumané slovní druhy seřadily od toho, v němž byl naměřen nejvyšší rozsah aktivní slovní zásoby po ten, v němž byl naměřen tento rozsah nejnižší, bylo by toto pořadí u obou skupin stejné.

Procentuální úspěšnost, měřená v první a druhé části subtestů dosahuje u probandů s vývojovou dysfázií v průměru 64%. Podobně jako u skupiny probandů intaktních byly rozdíly v těchto hodnotách mezi jednotlivými slovními druhy velmi malé. Stejně jako v případě intaktních probandů je zde nejmenší procentuální úspěšnosti dosaženo u substantiv (62,5%), tato hodnota je však pouze o 0,5% nižší než u adjektiv. Nejvyšší průměrná procentuální úspěšnost pak byla naměřena v subtestu zaměřeném na verba.

U jednoho probanda s vývojovou dysfázií se objevuje nulová úspěšnost v první a druhé části u všech subtestů. Dále lze v této skupině najít šest dalších probandů, u kterých se nulová úspěšnost v rámci těchto částí objevila jedenkrát. U třech těchto probandů tomu tak bylo v případě subtestu zaměřeném na slovesa v první části, týkající se vyjadřování antonym. U jednoho probanda tomu tak bylo v první části subtestu zaměřeném na podstatná jména a u dalšího tomu tak bylo v první části subtestu zaměřeném na přídavná jména. Pouze u jednoho ze šestice zmiňovaných probandů šlo o nulovou úspěšnost v druhé části subtestu, kde jde o vysvětlování významu pojmů, a to subtestu zaměřeného na přídavná jména.

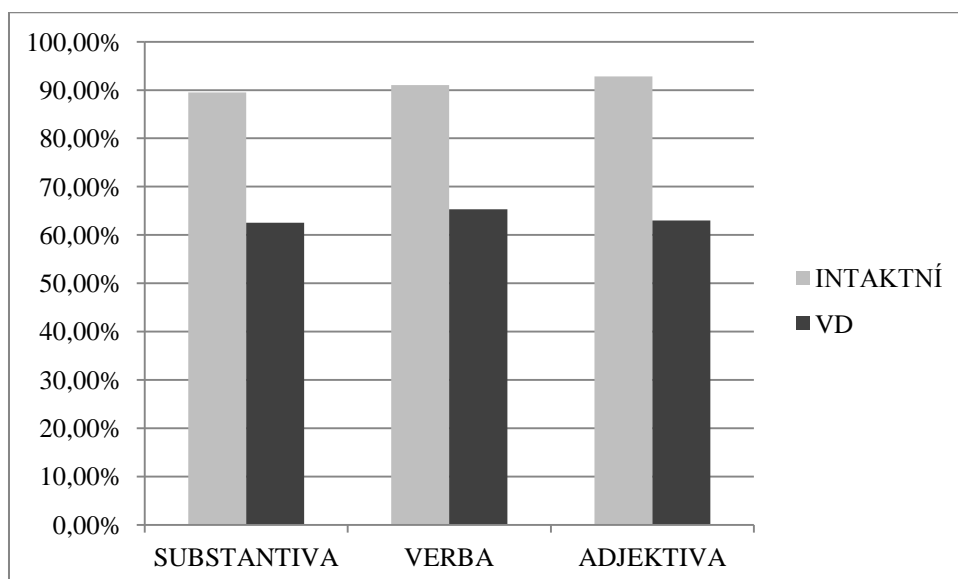
Graf 1: Rozsah aktivní slovní zásoby v závislosti na slovním druhu – porovnání skupin probandů



U obou skupin probandů byl zjištěn nejvyšší rozsah aktivní slovní zásoby u substantiv a nejnižší u adjektiv (viz graf 1). Oproti skupině intaktních probandů však lze probandů s vývojovou dysfázií sledovat výraznější diskrepanci mezi skóre naměřeným u substantiv a skóre naměřeným u verb a naopak menší rozdíl mezi hodnotou aktivní slovní zásoby u sloves a u přídavných jmen.

Porovnáme-li rozsah aktivní slovní zásoby u obou skupin probandů v rámci jednotlivých slovních druhů, lze sledovat, že rozsah jejich aktivní slovní zásoby se nejméně liší u podstatných jmen. U skupiny probandů intaktních je tato hodnota pouze o 10% vyšší než hodnota u skupiny probandů s vývojovou dysfázií. Největší rozdíly v rozsahu aktivní slovní zásoby těchto dvou skupin byly naměřeny u sloves. Skupina intaktních probandů dosahuje v průměru o 26% vyššího rozsahu aktivní slovní zásoby sloves oproti skupině probandů s vývojovou dysfázií. Rozdíl mezi rozsahem aktivního slovníku týkajícího se přídavných jmen pak činí přibližně 22%, přičemž vyšších průměrných hodnot dosahují probandi intaktní.

Graf 2: Úspěšnost v 1. a 2. části subtestu v závislosti na slovním druhu – porovnání skupin probandů



Jak je patrné z grafu 2, ani u jedné skupiny se hodnoty úspěšnosti v první a druhé části subtestů v závislosti na slovních druzích příliš neliší. U intaktních probandů je tato úspěšnost 89,5 % u substantiv, 91% u verb a 93% u adjektiv. Průměrná hodnota úspěšnosti v rámci těchto dvou částí je tedy přibližně 91%. U probandů s vývojovou dysfázií je průměrná hodnota úspěšnosti v daných částech subtestů u substantiv 62%, u verb 65% a u verb a 63% u adjektiv. Průměrná hodnota úspěšnosti je tedy v rámci těchto dvou částí subtestů u skupiny probandů s vývojovou dysfázií 64%.

Úspěšnost v první a druhé části subtestů se mezi danými skupinami probandů v rámci všech slovních druhů liší o více než čtvrtinu ve prospěch probandů intaktních. Největší rozdíl mezi skupinami byl naměřen v této oblasti u přídavných jmen, kde je úspěšnost intaktních probandů průměrně o 30% vyšší. Nejmenší rozdíl byl naměřen u sloves, zde jsou probandi intaktní úspěšnější v průměru o 26%. V případě podstatných jmen je tomu tak o 27%.

Rozdíl v kvalitě vyjadřování v závislosti na slovním druhu

Kvalita vyjadřování byla hodnocena na základě složitosti formy výpovědi probandů v druhé části subtestů. Tato část subtestů spočívá ve vysvětlení významu předkládaného pojmu. Probandi vysvětlovali určený pojem buď slovem, za což byl přidělen jeden bod, více slovy, za což byly přiděleny dva body, větou, za což byly přiděleny tři body a souvětím či více větami, za což byly přiděleny 4 body. Celková hodnota kvality vyjadřování pak byla dána součtem všech bodů přidělených za kvalitu vyjadřování v rámci druhé části všech subtestů.

Tabulka 3: Rozdíl v kvalitě vyjadřování v závislosti na slovním druhu – intaktní probandi

Proband	SUBSTANTIVA				VERBA				ADJEKTIVA				HODNOTA KVALITY VYJADŘOVÁNÍ
	slovo	více slov	věta	souvětí/ více vět	slovo	více slov	věta	souvětí/ více vět	slovo	více slov	věta	souvětí/ více vět	
1F	3	1	0	0	1	2	0	0	3	1	0	0	15
2F	0	2	3	0	0	1	3	1	0	3	2	0	40
3F	3	1	1	0	1	3	1	0	3	1	1	0	26
4F	2	0	3	0	0	3	2	0	0	3	2	0	35
5F	0	0	1	4	0	0	1	4	0	0	2	3	56
6F	0	0	0	5	0	0	1	4	0	1	3	1	54
7F	0	0	1	4	0	0	1	4	0	0	0	5	58
8F	0	0	1	4	0	0	0	5	0	0	1	4	58
9F	0	0	1	4	0	0	1	4	0	0	2	3	56
10F	0	0	3	2	1	1	3	0	0	1	4	0	43
11F	0	0	3	1	2	0	1	2	0	1	2	2	41
12F	0	0	1	4	0	0	1	4	0	0	0	5	58
13 F	0	0	2	3	0	1	2	2	0	0	1	4	53
14F	0	0	1	4	0	0	0	5	0	0	1	4	58
15F	1	0	4	0	2	0	2	1	4	0	0	1	33
16F	2	0	3	0	4	0	0	1	2	1	2	0	28
17F	0	0	1	4	0	2	2	1	0	0	3	2	50
18F	0	0	2	3	0	2	2	1	0	0	4	1	30
19F	0	0	1	4	1	0	1	3	0	0	2	3	52
20F	2	1	2	0	1	1	1	2	3	0	2	0	33
1M	0	0	2	3	1	0	3	1	4	0	1	0	39
2M	0	0	3	2	0	0	4	1	1	0	3	1	47
3M	1	0	2	2	2	0	1	2	1	0	3	1	38
4M	2	0	3	0	3	0	2	0	3	0	1	1	30
5M	0	0	1	4	0	0	2	3	0	1	2	2	53
6M	0	1	3	1	0	3	1	1	0	0	3	2	46
7M	0	1	2	2	1	0	2	2	0	1	3	1	44
8M	1	2	2	0	2	1	2	0	3	0	2	0	30
9M	0	1	3	1	0	2	3	0	3	1	1	0	36
10M	2	1	2	0	0	3	2	0	1	0	3	1	34
11M	3	0	2	0	4	1	0	0	3	1	1	0	23
12M	2	0	2	0	4	0	1	0	2	2	0	0	21
13M	0	1	4	0	2	0	3	0	3	0	2	0	34
14M	0	3	2	0	0	3	2	0	0	2	2	0	44
15M	0	0	0	5	0	0	0	5	0	0	0	5	60
16M	2	1	2	0	1	0	4	0	0	0	4	1	39
17M	4	0	0	0	3	0	0	0	2	1	0	0	11
18M	3	1	0	0	4	0	0	0	3	1	0	0	14
19M	4	0	0	0	2	0	1	0	3	0	0	0	12
20M	2	1	1	0	1	3	0	0	3	0	1	0	20
průměrný počet	1	0,45	1,75	1,65	1	0,8	1,5	1,5	1,2	0,5	1,7	1,3	
Procentuální zastoupení	20,60%	9,20%	36,10%	34,10%	20,80%	16,70%	31,25%	31,25%	26%	11,50%	35,40%	27,10%	
hodnota kvality (průměr)	1	0,9	5,25	6,6	1	1,6	4,4	6	1,2	1,1	5	5,2	
	14				13				12,5				39

U intaktních probandů nebyl zjištěn významný rozdíl v kvalitě vyjadřování v rámci jednotlivých slovních druhů (viz tabulka 3). Nejvyšší hodnota kvality vyjadřování byla naměřena u substantiv, u verb byla tato hodnota přibližně o 7% nižší a u adjektiv o 10% nižší. Intaktní probandi se v subtestech zaměřených na substantia a adjektiva nejčastěji vyjadřovali

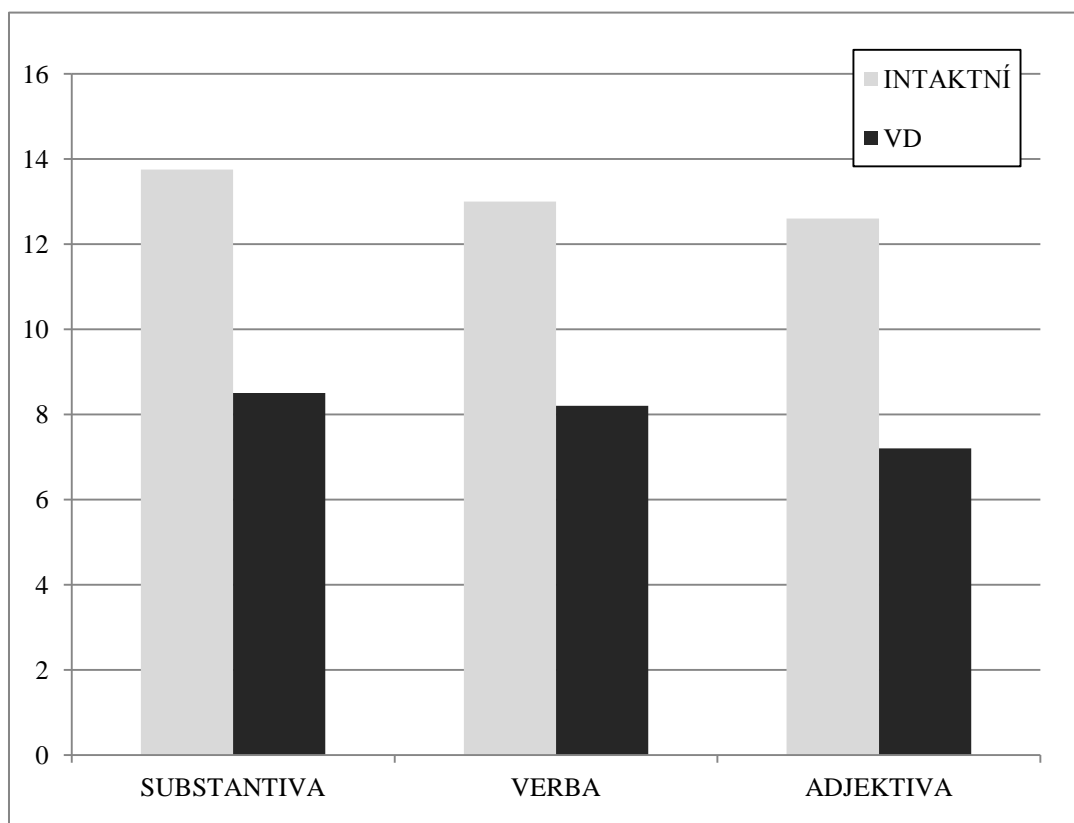
větou a to ve více než třetině případů. V případě vysvětlování substantiv probandi používali ve třetině případů také souvětí nebo více vět. V subtestu zaměřeném na verba se intaktní probandi vyjadřovali ve stejné míře ve větách a v souvětích či více větách, tato míra činila zhruba 31%.

Tabulka 4: Rozdíly v kvalitě vyjadřování v závislosti na slovním druhu – probandi s vývojovou dysfázií

Proband	SUBSTANTIVA				VERBA				ADJEKTIVA				HODNOTA KVALITY VYJADŘOVÁNÍ
	slovo	více slov	věta	souvětí/ více vět	slovo	více slov	věta	souvětí/ více vět	slovo	více slov	věta	souvětí/ více vět	
1M	0	0	2	3	0	1	3	1	1	2	1	0	41
2F	1	1	2	1	3	0	2	0	0	2	2	0	32
3M	0	0	2	3	0	1	3	1	0	3	2	0	45
4F	2	1	2	0	1	2	2	0	0	2	3	0	34
5M	0	1	4	0	2	1	2	0	2	0	3	0	35
6M	3	0	2	0	2	0	2	0	1	0	3	0	27
7M	1	1	3	0	3	0	1	0	2	0	2	0	26
8M	2	0	2	0	3	0	1	0	1	2	1	0	22
9M	3	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0	7
10M	1	2	0	0	3	0	0	0	2	0	0	0	10
11M	3	1	0	0	2	2	0	0	3	0	0	0	14
12M	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	6
13M	2	1	0	0	4	0	0	0	4	0	0	0	12
14M	0	1	3	1	2	0	1	1	0	2	3	0	37
15M	1	2	2	0	1	0	3	1	1	2	0	1	34
16M	1	3	1	0	1	2	1	1	1	1	2	1	35
17M	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	3
18M	1	2	2	0	1	1	2	1	2	1	0	0	28
19F	2	2	0	0	3	2	0	0	1	0	0	0	14
20M	1	1	0	0	4	1	0	0	2	1	0	0	13
21M	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22F	0	1	2	2	0	2	1	2	0	1	2	2	47
23F	2	0	3	0	3	1	1	0	4	0	1	0	26
24M	0	1	4	0	0	3	2	0	1	1	3	0	38
25M	3	1	1	0	1	2	2	0	2	0	2	0	27
26M	3	1	0	0	3	1	0	0	2	0	0	0	12
27M	3	0	0	1	4	0	0	0	3	0	0	0	14
28M	1	2	0	1	1	1	0	3	2	1	2	0	34
29M	2	1	0	0	1	2	1	0	2	1	1	0	19
30M	2	1	0	0	1	0	2	0	2	0	2	0	19
31M	2	1	1	0	1	0	2	1	2	0	3	0	29
32M	1	2	0	0	0	1	3	1	1	2	2	0	31
33M	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
34M	0	1	2	1	1	1	2	0	1	1	2	0	30
35M	0	0	1	4	2	0	3	0	2	1	1	1	41
36M	1	1	2	0	2	0	1	0	2	2	1	0	23
37F	3	1	1	0	3	0	2	0	3	1	0	1	26
38F	0	2	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	8
39F	1	1	0	0	2	0	1	0	0	0	1	0	11
40F	0	1	3	1	0	0	4	1	0	2	3	0	44
průměrný počet	1,325	0,925	1,175	0,45	1,7	0,7	1,25	0,35	1,425	0,775	1,2	0,15	24
Procentuální zastoupení	34,60%	24,20%	30,10%	11,20%	42,50%	17,50%	31,25%	8,75	40,10%	21,80%	33,80%	4,30%	
hodnota kvality (průměr)	1,325	1,85	3,525	1,8	1,7	1,4	3,7	1,4	1,4	1,6	3,6	0,6	
8,5					8,2				7,2				24

Ani u skupiny probandů s vývojovou dysfázií nepozorujeme žádný markantní rozdíl mezi zkoumanými slovními druhy v kvalitě vyjadřování (viz tabulka 4). Hodnota kvality vyjadřování u subtestu zaměřeného na substantiva a subtestu zaměřeného na verba se liší u této skupiny pouze o 3,5% ve prospěch substantiv. Mezi hodnotou kvality vyjadřování u podstatných jmen a u adjektiv již pozorovatelný, i když nikoli zásadní, rozdíl, který čítá zhruba 15% ve prospěch substantiv. Nejvyšší hodnota kvality vyjadřování byla zpozorována u substantiv a nejnižší u adjektiv.

Graf 3: Rozdíly v kvalitě vyjadřování v závislosti na slovním druhu – porovnání skupin probandů



Jak ukazuje graf 3, ani u jedné skupiny nebyl nalezen v kvalitě vyjadřování výrazný rozdíl v souvislosti se zkoumanými slovními druhy. Jako nejvýznamnější v tomto ohledu lze shledat rozdíl v kvalitě vyjadřování u substantiv a u adjektiv ve skupině probandů s vývojovou dysfázií, který činí 15% ve prospěch substantiv. Rovněž je zřejmé, že u obou skupin probandů byla naměřena nejvyšší hodnota kvality vyjadřování u substantiv a nejnižší u adjektiv.

7.2 Analýza rozdílů v aktivní slovní zásobě z hlediska jednotlivých částí subtestů

Jak již bylo zmíněno, každý subtest obsahuje tři části, přičemž každá tato část představuje jiný způsob dotazování se na pojmy určitého slovního druhu. První část se týká tvorby protikladů k předkládaným pojmům příslušného slovního druhu. Ve druhé části jde o vysvětlení významu předkládaných pojmů příslušného slovního druhu. Třetí část subtestů spočívá v popisu obrázků, resp. motivů, jež obrázky představují, pomocí příslušných slovních druhů.

Tabulka 5: Rozsah aktivní slovní zásoby v závislosti na části subtestu – intaktní probandi

proband	1.část-antonyma						2.část-vysvětlení pojmu						3.část-popis obrázku			celkem
	substantiva		verba		adjektiva		substantiva		verba		adjektiva		substantiva	verba	adjektiva	
	body	%	body	%	body	%	body	%	body	%	body	%	body	body	body	
1F	3	60	3	60	4	80	4	80	3	60	4	80	22	18	12	73
2F	5	100	4	80	5	100	5	100	5	100	5	100	26	24	22	101
3F	3	60	3	60	4	80	5	100	5	100	5	100	22	20	15	82
4F	3	60	4	80	5	100	5	100	5	100	5	100	24	18	12	81
5F	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	36	30	21	117
6F	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	36	25	24	115
7F	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	41	25	24	120
8F	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	38	28	20	116
9F	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	38	31	24	123
10F	5	100	4	80	4	80	5	100	5	100	5	100	45	40	34	147
11F	3	60	4	80	5	100	4	80	5	100	5	100	34	33	28	121
12F	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	45	39	41	155
13 F	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	43	34	34	141
14F	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	38	30	28	126
15F	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	42	27	23	124
16F	2	40	2	40	3	60	5	100	5	100	5	100	39	28	26	115
17F	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	42	26	28	126
18F	4	80	4	80	5	100	5	100	5	100	5	100	53	40	24	145
19F	5	100	4	80	4	80	5	100	5	100	5	100	43	26	28	125
20F	3	60	4	80	3	60	5	100	5	100	5	100	31	24	21	101
1M	4	80	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	29	23	24	105
2M	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	44	37	27	138
3M	5	100	5	100	4	80	5	100	5	100	5	100	72	52	25	178
4M	5	100	4	80	5	100	5	100	5	100	5	100	52	37	25	143
5M	5	100	4	80	4	80	5	100	5	100	5	100	62	42	27	159
6M	3	60	3	60	5	100	5	100	5	100	5	100	48	35	24	133
7M	4	80	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	37	34	24	124
8M	2	40	4	80	4	80	5	100	5	100	5	100	48	36	22	131
9M	3	60	4	80	4	80	5	100	5	100	5	100	36	31	22	115
10M	4	80	4	80	4	80	5	100	5	100	5	100	44	26	22	119
11M	4	80	5	100	4	80	5	100	5	100	5	100	25	22	18	93
12M	1	20	5	100	4	80	4	80	5	100	4	80	42	28	16	109
13M	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	41	22	22	115
14M	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	54	19	24	127
15M	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	89	72	36	227
16M	5	100	5	100	4	80	5	100	5	100	5	100	37	32	30	128
17M	4	80	3	60	4	80	5	100	4	80	4	80	18	11	9	62
18M	3	60	3	60	4	80	4	80	4	80	4	80	21	16	12	71
19M	3	60	3	60	3	60	4	80	3	60	3	60	20	15	10	64
20M	3	60	3	60	3	60	4	80	4	80	4	80	24	18	12	75
průměr	4,1	82	4,275	85,5	4,45	89	4,85	97	4,825	96,5	4,825	96,5	39,525	29,35	23	
celkový průměr body	4,28						4,83						30,6			119,25
celkový průměr procenta	85,5%						97%									

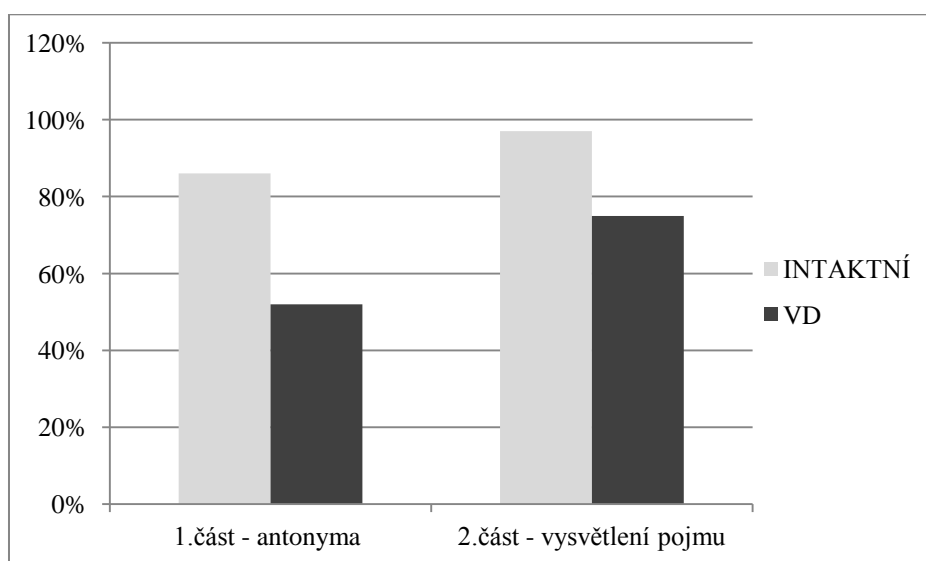
Z tabulky 5 vyplývá, že největší potíže činila intaktním probandům část zaměřená na tvorbu antonym. Zde dosáhli v průměru 85,5% úspěšnosti. Ve vysvětlování pojmů, na které se orientuje druhá část subtestů, byli tito účastníci výzkumu úspěšní z 97%. Tedy ve druhé části byli tito probandi o 12% úspěšnější, než-li v první části. V tvorbě protikladů dosahovala tato skupina nejlepších výsledků u adjektiv, nejslabších pak u substantiv. Ve vysvětlování významu pojmů byla úspěšnost napříč zkoumanými slovními druhy prakticky stejná.

Tabulka 6: Rozsah aktivní slovní zásoby v závislosti na části subtestu – probandi s vývojovou dysfázií

proband	1.část-antonyma						2.část-vysvětlení pojmu						3.část-popis obrázku			celkem
	substantiva		verba		adjektiva		substantiva		verba		adjektiva		substantiva	verba	adjektiva	
	body	%	body	%	body	%	body	%	body	%	body	%	body	body	body	
1M	3	60	3	60	2	40	5	100	5	100	4	80	53	45	15	135
2F	2	40	4	80	2	40	5	100	5	100	5	100	23	25	18	89
3M	3	60	2	40	3	60	5	100	5	100	5	100	57	40	31	151
4F	3	60	2	40	3	60	5	100	5	100	5	100	57	35	23	138
5M	2	40	3	60	3	60	5	100	5	100	5	100	21	21	29	94
6M	2	40	3	60	4	80	5	100	4	80	4	80	47	33	33	135
7M	3	60	3	60	2	40	5	100	4	80	4	80	57	23	28	129
8M	2	40	1	20	3	60	4	80	4	80	5	100	30	21	17	86
9M	1	20	1	20	2	40	3	60	3	60	1	20	20	13	10	54
10M	2	40	1	20	2	40	3	60	3	60	2	40	41	27	22	103
11M	1	20	0	0	2	40	2	40	5	100	2	40	44	26	7	89
12M	1	20	0	0	1	20	2	40	2	40	2	40	27	10	6	51
13M	2	40	1	20	3	60	3	60	4	80	4	80	21	12	14	64
14M	3	60	2	40	3	60	5	100	4	80	4	80	52	27	21	121
15M	2	40	4	80	3	60	5	100	5	100	4	80	49	34	31	137
16M	4	80	4	80	4	80	5	100	5	100	5	100	34	15	25	101
17M	1	20	0	0	1	20	1	20	1	20	1	20	6	6	2	19
18M	4	80	4	80	2	40	5	100	5	100	3	60	41	18	4	86
19F	1	20	1	20	1	20	4	80	2	40	1	20	13	7	13	43
20M	2	40	2	40	4	80	2	40	5	100	3	60	20	11	12	61
21M	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17	5	3	25
22F	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	51	42	30	153
23F	1	20	3	60	3	60	5	100	5	100	4	80	45	23	23	112
24M	4	80	5	100	3	60	5	100	5	100	5	100	46	26	28	127
25M	3	60	5	100	5	100	5	100	5	100	4	80	36	20	21	104
26M	1	20	1	20	0	0	4	80	4	80	2	40	14	10	10	46
27M	3	60	2	40	3	60	4	80	4	80	3	60	35	22	16	92
28M	3	60	4	80	4	80	4	80	5	100	5	100	48	35	29	137
29M	3	60	3	60	4	80	3	60	4	80	4	80	51	19	22	113
30M	2	40	2	40	3	60	3	60	3	60	4	80	40	20	22	99
31M	4	80	4	80	4	80	4	80	4	80	5	100	49	17	21	112
32M	3	60	3	60	4	80	3	60	5	100	5	100	42	16	15	96
33M	1	20	1	20	1	20	2	40	1	20	0	0	16	11	10	43
34M	3	60	5	100	2	40	4	80	4	80	4	80	37	22	26	107
35M	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	5	100	64	36	39	169
36M	2	40	3	60	4	80	4	80	3	60	5	100	49	28	23	121
37F	4	80	5	100	3	60	5	100	5	100	5	100	39	24	23	113
38F	2	40	1	20	2	40	2	40	2	40	1	20	16	9	9	44
39F	0	0	1	20	2	40	2	40	3	60	1	20	19	14	9	51
40F	4	80	4	80	5	100	5	100	5	100	4	80	44	32	24	128
průměr	2,425	48,5	2,575	51,5	2,8	56	3,825	76,5	3,95	79	3,5	70	36,775	22	19,1	
celkový průměr body	2,6						3,76						26			96,95
celkový průměr procenta	52%						75%									

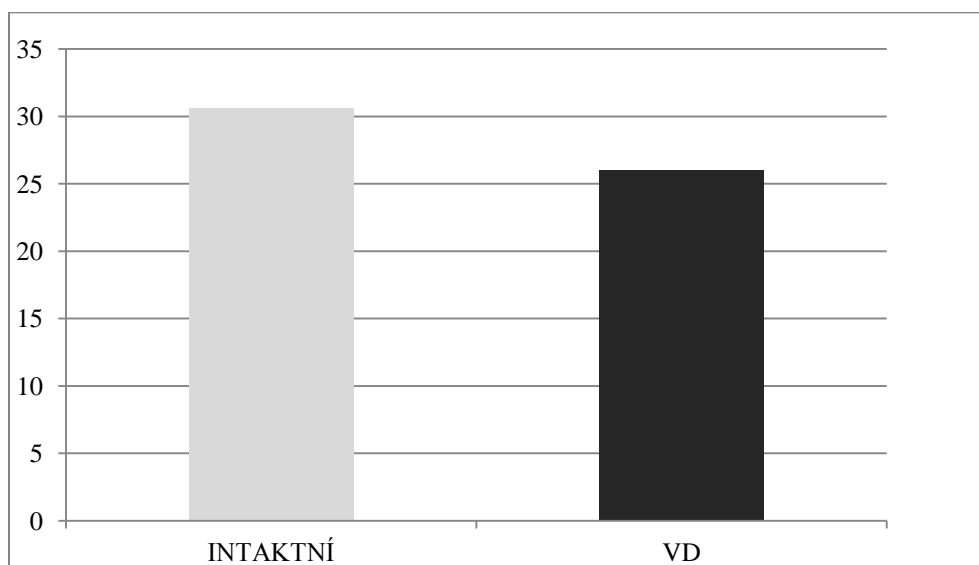
Probandům s vývojovou dysfázií, stejně jako probandům intaktním, činila největší problémy první část subtestů, spočívající v tvorbě protikladů. Tato skupina probandů zde dosahovala průměrně 52% úspěšnosti. V druhé části subtestů, v níž bylo třeba vysvětlit význam předkládaných pojmů, byli probandi s vývojovou dysfázií úspěšní průměrně ze 75%. Tedy ve druhé části subtestů byli o 31% úspěšnější než v první části. V tvorbě slov opačného významu dělal této skupině největší potíže subtest zaměřený na substantiva a naopak nejúspěšnější byli v subtestu zaměřeném na adjektiva. V druhé části, tedy ve vysvětlování významu pojmů podala tato skupina nejlepší výkon v subtestu zaměřeném na verba a naopak nejslabší výkon v subtestu zaměřeném na adjektiva.

Graf 4: Úspěšnost v 1. a 2. části subtestů – porovnání skupin probandů



Z grafu 4 je patrné, že pro obě skupiny probandů bylo obtížnější tvořit antonyma, než-li vysvětlovat významy pojmů. Probandi s vývojovou dysfázií dosahovali v této části subtestů průměrně o 39% menší úspěšnosti než probandi intaktní. Ve druhé části subtestů nebyl rozdíl mezi úspěšností daných skupin probandů tak velký, představoval 23%, což je téměř čtvrtina.

Graf 5: Skóre ve 3. části subtestu – porovnání skupin probandů



Ve třetí části byly naměřeny vůbec nejnižší rozdíly v rozsahu aktivní slovní zásoby mezi probandy intaktními a probandy s vývojovou dysfázií. Intaktní probandi zde dosahovali průměrného skóre 31 bodů, což je o 16% více, než průměrné skóre této části u probandů s vývojovou dysfázií, které představuje 26 bodů.

7.3 Vliv vybraných sociálních aspektů na aktivní slovní zásobu

V rámci výzkumného šetření bylo zjišťováno, jak souvisí vybrané sociální aspekty s rozsahem aktivní slovní zásoby a s kvalitou vyjadřování u obou skupin probandů. Konkrétní sociální aspekty, které jsou k tomuto účelu vybrány, byly již v dřívějších výzkumech prokázány jakožto korelující s jazykovými schopnostmi (viz kapitola 3.4).

Níže bude stručně charakterizována konkrétní podoba vybraných sociálních aspektů, která se váže k účastníkům tohoto výzkumu.

Struktura rodiny

Poměr úplných a neúplných rodin byl u zkoumaných skupin probandů podobný. Ve skupině intaktních probandů vyrůstalo 23 dětí (57,5%) v úplné rodině a 17 dětí (42,5%) v neúplné rodině. Mezi probandy s vývojovou dysfázií se nacházelo 22 dětí (55%) z úplné rodiny a 18 dětí (45%) z neúplné rodiny. Všichni účastníci výzkumu, jejichž rodiny byly klasifikovány jako neúplné, vyrůstali pouze s matkou.

Přítomnost sourozenců

V rámci výzkumu bylo zjišťováno, jak ovlivňuje aktivní slovník celkový počet sourozenců, které proband má a dále, zda se míra tohoto vlivu liší v závislosti na tom, jedná-li se o mladší

či starší sourozence. Zajímavé je, že intaktní probandi měli v průměru o 20% vyšší počet sourozenců oproti probandům s vývojovou dysfázií. Tento rozdíl byl ještě patrnější, pokud šlo pouze o přítomnost mladších sourozenců. Zde vyšlo najevo, že intaktní probandi mají o 38% vyšší průměrný počet mladších sourozenců.

Genderová příslušnost

Intaktní probandi jsou tvořeni z poloviny dívkami a z poloviny chlapci. U probandů s vývojovou dysfázií lze najít pouze devět dívek oproti jedenatřiceti chlapcům. Tento poměr však odpovídá reálnému poměru chlapců a dívek s vývojovou dysfázií v populaci.

U intaktních probandů byla v souvislosti s generovým aspektem zjištěna zajímavá skutečnost, vyplývající ze získaných dat. Všechny krajní hodnoty, týkající se rozsahu aktivní slovní zásoby, zde patří chlapcům. Jedná o tři nejvyšší a tři nejnižší skóre. Tedy mezi mužskými intaktními probandy jsou ti, kteří dosahují nejvyšších i nejnižších hodnot rozsahu aktivní slovní zásoby. Z této skutečnosti vyplývá, že rozptyl získaných dat je u zkoumaných chlapců vyšší než u zkoumaných dívek. Nejvyšší počet získaných bodů u dívek představuje hodnota 155, nejnižší skóre pak činí 73 bodů. Tedy zatímco nejvyšší hodnota rozsahu aktivní slovní zásoby u chlapců, která činí 227 bodů, je čtyřnásobkem hodnoty nejnižší, která představuje 62 bodů, nejvyšší skóre v dívčí skupině čítá o trochu více než dvojnásobek skóre nejnižšího.

Úroveň vzdělání rodičů

Vzhledem k tomu, že více než 40% účastníků výzkumu vyrůstá pouze s matkou, byla k aktivní slovní zásobě vztažena pouze úroveň dosaženého vzdělání matek probandů. Z každé skupiny probandů se našla pouze jedna matka, jejíž nejvyšší dosažené vzdělání bylo základní. U skupiny probandů s vývojovou dysfázií se objevuje nejvíce, tedy 32%, matek středním odborným vzděláním bez maturity. Tyto matky jsou ve skupině intaktních probandů zastoupeny v 22%. U intaktních probandů shledáváme jako nejpočetnější skupinu matky se středním vzděláním s maturitou, ta činí 30%. U probandů s vývojovou dysfázií tvoří tato vzdělanostní skupina 27,5%. Matky s vyšším odborným vzděláním se ve skupině probandů intaktních vyskytovaly v 17,5% a u druhé skupiny ve 12,5%. V obou skupinách probandů se pak našlo 25% matek s vysokoškolským vzděláním.

Délka předškolního vzdělávání

U obou skupin probandů bylo zjištěno, že jejich průměrná délka předškolního vzdělávání v době výzkumu činila přibližně dva roky a pět měsíců. Zdá se tedy, že děti s vývojovou dysfázií i děti intaktní, jež se výzkumu zúčastnily, navštěvují mateřskou školu většinou již od počátku předškolního věku.

Domácí gramotnostní prostředí

Tento sociální aspekt byl zjišťován na základě tří otázek v dotazníku, který vyplňovali rodiče probandů. Tyto otázky se týkaly kontaktu dítěte s knihami, čtení či vyprávování pohádek na dobrou noc a povídání si o přečteném. Otázky byly formulovány pomocí hodnotících škál zjišťující míru četnosti a to pomocí pěti stupňů (nikdy, výjimečně, občas, často, každý den/vždy). Daným stupňům byly přiřazeny hodnoty nula (nikdy) až čtyři (každý den/vždy). Tedy v rámci hodnoty domácího gramotnostního prostředí bylo možné získat maximálně dvanáct bodů.

Korelace hodnoty kvantity s vybranými aspekty sociálního prostředí

Souvislosti mezi rozsahem aktivní slovní zásoby, tedy hodnotou kvantity, a vybranými sociálními aspekty byly zjišťovány nejprve pomocí korelačního koeficientu, který určuje těsnost lineárního vztahu mezi proměnnými. Pomocí metody lineární regrese pak bylo zjištěno, které korelace lze považovat za statisticky významné, tedy s velkou pravděpodobností nezatížené statistickou chybou.

Tabulka 7: Korelace rozsahu aktivní slovní zásoby a vybraných aspektů sociálního prostředí – intaktní probandů

aspekt sociálního prostředí	míra korelace	těsnost lineárního vztahu	P – Hodnota
délka předškolního vzdělávání	0,652155	středně těsný	signifikantní p = 0,00000513
vzdělání rodičů	0,49	středně těsný	není signifikantní
domácí gramotnostní prostředí	0,679778	středně těsný	není signifikantní
starší sourozenci	0,543249	středně těsný	není signifikantní
mladší sourozenci	0,071981	zanedbatelný	není signifikantní
celkový počet sourozenců	0,625031	středně těsný	signifikantní p = 0,0000162
gender	–	–	není signifikantní

Z tabulky 7 lze vyčíst, že u skupiny probandů intaktních byly nalezeny dva sociální aspekty jako statisticky významné v souvislosti s rozsahem aktivní slovní zásoby. Jedná se o délku předškolního vzdělávání a celkový počet sourozenců. Rozsah aktivní slovní zásoby tvořil středně těsný lineární vztah také s úrovní vzdělání rodičů, domácím gramotnostním prostředím a staršími sourozenci. Tyto tři aspekty však nebyly na základě testu lineární regrese zhodnoceny jakožto statisticky významné.

Tabulka 8: Korelace rozsahu aktivní slovní zásoby a vybraných aspektů sociálního prostředí - probandi s vývojovou dysfázií

aspekt sociálního prostředí	míra korelace	těsnost lineárního vztahu	P – Hodnota
délka předškolního vzdělávání	0,62	středně těsný	není signifikantní
vzdělání rodičů	0,327	nepříliš těsný	není signifikantní
domácí gramotnostní prostředí	0,38	nepříliš těsný	není signifikantní
starší sourozenci	0,006	zanedbatelná korelace	není signifikantní
mladší sourozenci	-0,045	zanedbatelná antikorelace	není signifikantní
celkový počet sourozenců	-0,023	zanedbatelná antikorelace	není signifikantní
gender	–	–	není signifikantní

U skupiny probandů s vývojovou dysfázií nebyl nalezen žádný statisticky významný vztah mezi rozsahem aktivní slovní zásoby a sociálním aspektem a to navzdory tomu, že lineární vztah k délce předškolního vzdělávání byl shledán jako středně těsný.

Korelace hodnoty kvality s vybranými aspekty sociálního prostředí

Souvislost mezi kvalitou vyjadřování (tedy hodnotou kvality) probandů vybranými sociálními aspekty zde byla zjišťována stejným způsobem jako v případě souvislosti těchto aspektů s rozsahem aktivní slovní zásoby. Tedy pracovalo se zde s korelačním koeficientem a následně s metodou lineární regrese.

Tabulka 9: Korelace kvality vyjadřování a vybraných aspektů sociálního prostředí – intaktní probandi

aspekt sociálního prostředí	míra korelace	těsnost lineárního vztahu	P – Hodnota
délka předškolního vzdělávání	0,37	nepříliš těsný	není signifikantní
vzdělání rodičů	0,43	středně těsný	není signifikantní
domácí gramotnostní prostředí	0,66	středně těsný	signifikantní p=0,000000000736
starší sourozenci	0,6	středně těsný	není signifikantní
mladší sourozenci	-0,2	zanedbatelná antikorelace	není signifikantní
celkový počet sourozenců	0,41	středně těsný	není signifikantní
gender	–	–	signifikantní p= 0,01244

Ve věci kvality vyjadřování hrají u intaktních probandů signifikantní roli jiné sociální aspekty než v případě rozsahu aktivní slovní zásoby (viz tabulka 9). Jako statisticky významná se zde ukazuje souvislost s domácím gramotnostním prostředím a genderem. Kvalita vyjadřování u dívek se ukazuje jako signifikantně vyšší. Středně těsný, avšak nikoli statisticky významný se zde ukazuje lineární vztah vůči délce předškolního vzdělávání a vůči počtu sourozenců.

Tabulka 10: Korelace kvality vyjadřování a vybraných aspektů sociálního prostředí – probandi s vývojovou dysfázií

aspekt sociálního prostředí	míra korelace	těsnost lineárního vztahu	P – Hodnota
délka předškolního vzdělávání	0,603	středně těsný	není signifikantní
vzdělání rodičů	0,422	středně těsný	není signifikantní
domácí gramotnostní prostředí	0,443	středně těsný	není signifikantní
starší sourozenci	0,018	zanedbatelný	není signifikantní
mladší sourozenci	-0,012	zanedbatelná antikorelace	není signifikantní
celkový počet sourozenců	0,009	zanedbatelný	není signifikantní
gender	–	–	není signifikantní

Z tabulky 10 je patrné, že ani kvalita vyjadřování nevytváří s vybranými sociálními aspekty u probandů s vývojovou dysfázií statisticky významnou souvislost. Středně těsný, nikoli signifikantní, lineární vztah lze v této věci nalézt u délky předškolního vzdělávání, úrovně vzdělání rodičů a domácím gramotnostním prostředím.

7.4 Komparace rozdílů v aktivní slovní zásobě mezi dvěma skupinami probandů

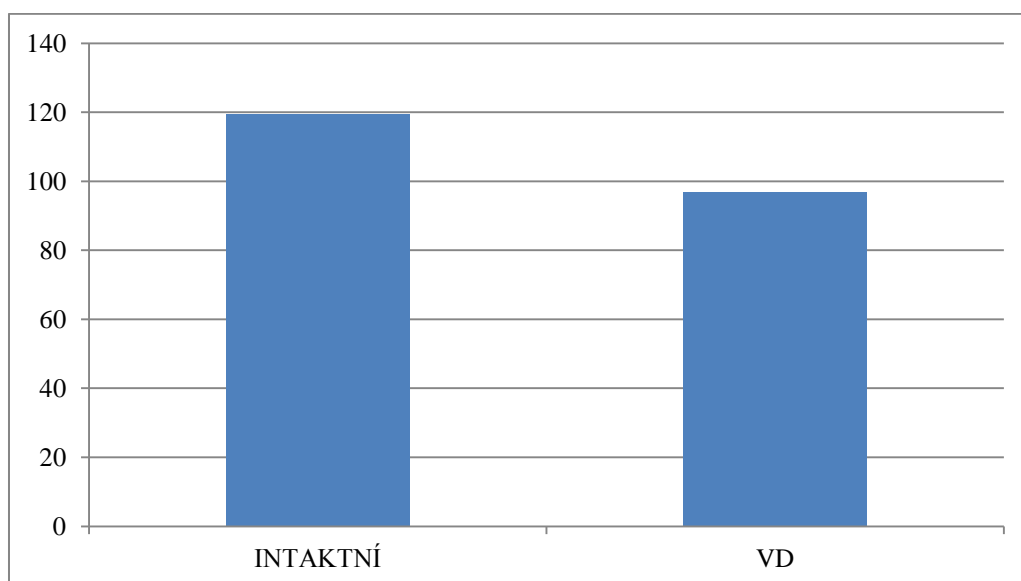
Kvantita aktivní slovní zásoby

Porovnání rozsahu, tedy kvantity, aktivní slovní zásoby mezi oběma skupinami probandů bylo realizováno na základě porovnání celkového průměrného skóre ze všech částí subtestů mezi těmito skupinami. Zároveň zde byl srovnáván rozsah aktivní slovní zásoby týkající se zkoumaných slovních druhů mezi intaktními účastníky výzkumu a těmi s vývojovou dysfázií. Skupiny probandů jsou zde také srovnávány z hlediska rozptylu získaných hodnot v oblasti rozsahu aktivní slovní zásoby.

Tabulka 11: Komparace rozdílů v rozsahu slovní zásoby

Proband	PROBANDI INTAKTNÍ				PROBANDI S VD			
	SUBSTANTIVA (počet bodů)	VERBA (počet bodů)	ADJEKTIVA (počet bodů)	CELKEM	SUBSTANTIVA (počet bodů)	VERBA (počet bodů)	ADJEKTIVA (počet bodů)	CELKEM
1	29	24	20	73	61	53	21	135
2	36	33	32	101	29	34	25	89
3	30	28	24	82	65	47	39	151
4	32	27	22	81	65	42	31	138
5	46	40	31	117	28	29	37	94
6	46	35	34	115	54	41	41	135
7	51	35	34	120	65	30	3	129
8	48	38	30	116	36	26	25	86
9	48	41	34	123	24	17	13	54
10	55	49	43	147	46	31	26	103
11	41	42	38	121	46	31	11	89
12	55	49	51	155	30	12	9	51
13	53	44	44	141	26	17	21	64
14	48	40	38	126	60	33	29	121
15	52	37	33	124	56	43	39	137
16	46	35	34	115	43	24	34	101
17	52	36	38	126	8	7	4	19
18	62	49	34	145	50	27	9	86
19	53	35	37	125	18	10	15	43
20	39	33	29	101	24	18	19	61
21	38	33	34	105	17	5	3	25
22	54	47	37	138	61	52	40	153
23	82	62	34	178	51	31	31	112
24	62	46	35	143	55	36	36	127
25	72	51	36	159	44	30	30	104
26	56	43	34	133	19	15	12	46
27	46	44	34	124	42	28	22	92
28	55	45	31	131	55	44	38	137
29	44	40	31	115	57	26	30	113
30	53	35	31	119	45	25	29	99
31	34	32	27	93	57	25	30	112
32	47	38	24	109	48	24	24	96
33	51	32	32	115	19	13	11	43
34	64	29	34	127	44	31	32	107
35	99	82	46	227	74	46	49	169
36	47	42	39	128	55	34	32	121
37	27	18	17	62	48	34	31	113
38	28	23	20	71	19	12	12	44
39	27	21	16	64	21	18	12	51
40	31	25	19	75	53	41	33	128
průměr	48,5	38,5	32	119	43	28,5	25,5	97

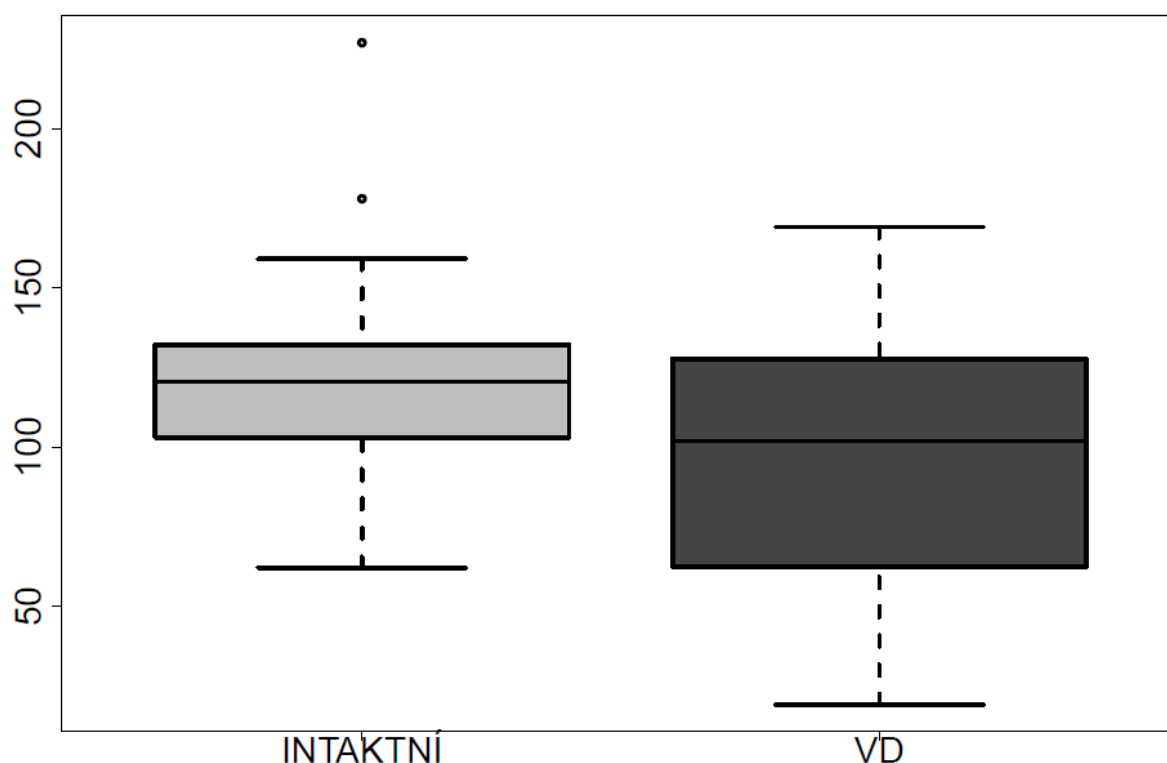
Graf 6: Porovnání rozsahu aktivní slovní zásoby



Průměrná hodnota rozsahu aktivní slovní zásoby určeného na základě daného testu činila u intaktních probandů 119 bodů. Nejvyšší hodnoty dosáhl proband s 227 body, tedy jedná se o bezmála dvojnásobnou hodnotu průměrného skóre. Tato hodnota však představuje extrém, druhý nejvyšší počet bodů získal intaktní proband se 178 body, což je o více než čtvrtinu méně. Nejnižšího počtu bodů ze všech intaktních probandů dosáhl účastník výzkumu, kterému bylo přiděleno 62 bodů, což je o něco více než čtvrtina hodnoty nejvyššího skóre a o přibližně polovina hodnoty průměrného skóre.

Průměrná hodnota rozsahu aktivní slovní zásoby zjištěná na základě testového materiálu představovala u účastníků výzkumu s vývojovou dysfázií 97 bodů. Celkový průměrný rozsah aktivní slovní zásoby je tedy oproti intaktním probandům nižší o 18%. Nejvyšší skóre v této oblasti činilo u účastníků s vývojovou dysfázií 169 bodů, tedy zhruba o 40% více než je průměrná hodnota. U skupiny probandů s vývojovou dysfázií o byly dolní krajové hodnoty výrazněji vzdálené od průměru než horní krajové hodnoty. Nejnižšího skóre dosáhl proband s 19 body, což je přibližně pětina průměrného skóre. Druhou nejnižší hodnotu představovalo skóre 25 bodů, což je asi čtvrtina průměrného počtu bodů u této skupiny.

Graf 7: Porovnání rozptylu dat mezi dvěma skupinami probandů - hodnota kvantity



Z grafu 7 je patrné, že rozptyl hodnot získaných za rozsah aktivní slovní zásoby je u skupiny probandů s vývojovou dysfázií podstatně vyšší. Ve skupině intaktních probandů se na rozdíl od druhé skupiny vyskytují dvě odlehlé hodnoty. Přesto ani v jedné skupině není mezi průměrem a mediánem velký rozdíl, což vypovídá o tom, že průměrnou hodnotu lze v obou případech považovat za relevantní. U skupiny intaktních probandů je mediánem hodnota 120,5 bodů, což je pouze o 1,5 bodu více než průměrná hodnota a u skupiny probandů s vývojovou dysfázií představuje medián hodnota 102 bodů, zatímco průměr činí 97 bodů.

První kvartil se u skupiny intaktních probandů vyskytuje na úrovni 104 bodů, což hodnota velmi podobná mediánu druhé skupiny. U skupiny účastníků s vývojovou dysfázií představuje první kvartil hodnotu 63 bodů, což je jen o jeden bod více než minimum u skupiny intaktních probandů. Třetí kvartily si ovšem mezi zkoumanými skupinami nejsou příliš vzdálené. U intaktní skupiny se jedná o hodnotu 131,5 bodů a u skupiny s vývojovou dysfázií je tato hodnota reprezentována počtem 127 bodů.

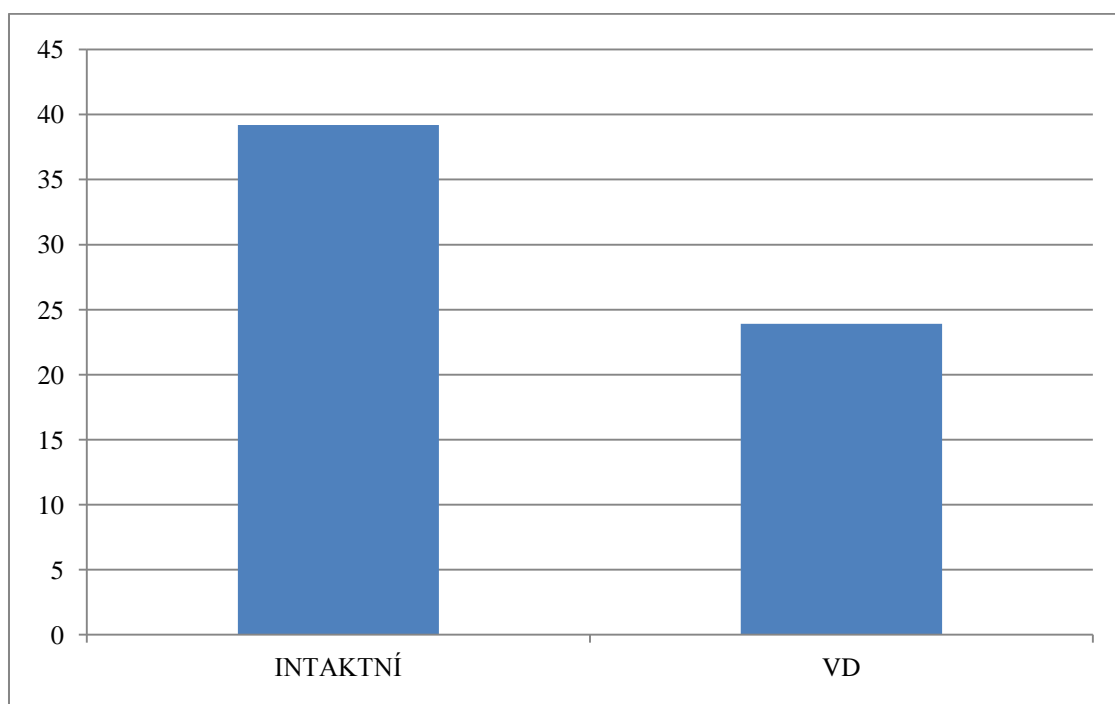
Kvalita vyjadřování

Kvalita vyjadřování byla mezi danými skupinami probandů porovnávána na základě průměrné hodnoty, která byla skupinám účastníků výzkumu přidělována v závislosti na složitosti formy výpovědi. Tato hodnota byla získávána pouze v druhé části všech subtestů, v níž šlo o vysvětlování významů předkládaných pojmů.

Tabulka 12: Komparace rozdílů v kvalitě vyjadřování

	ZPŮSOB VYJÁDŘENÍ									
PROBAND	SLOVO		VÍCE SLOV		VĚTA		SOUVĚTÍ/VÍCE VĚT		HODNOTA KVALITY	
	Probandi Intaktní	Probandi VD	Probandi Intaktní	Probandi VD	Probandi Intaktní	Probandi VD	Probandi Intaktní	Probandi VD	Probandi Intaktní	Probandi VD
1	7	1	4	3	0	6	0	4	15	41
2	0	4	6	3	8	6	1	1	40	32
3	7	0	5	4	3	7	0	4	26	45
4	2	3	6	5	7	7	0	0	35	34
5	0	4	0	2	4	9	11	0	56	35
6	0	6	1	0	4	7	10	0	54	27
7	0	6	0	1	2	6	13	0	58	26
8	0	6	0	2	2	4	13	0	58	22
9	0	7	0	0	4	0	11	0	56	7
10	1	6	2	2	10	0	2	0	43	10
11	2	8	1	3	6	0	5	0	41	14
12	0	6	0	0	2	0	13	0	58	6
13	0	10	1	1	5	0	9	0	53	12
14	0	2	0	3	2	7	13	2	58	37
15	7	3	0	4	6	5	2	2	33	34
16	8	3	1	6	5	4	1	2	28	35
17	0	3	2	0	6	0	7	0	50	3
18	0	4	2	4	8	4	5	1	30	28
19	1	6	0	4	4	0	10	0	52	14
20	6	7	2	3	5	0	2	0	33	13
21	5	0	0	0	6	0	4	0	39	0
22	1	0	0	4	10	5	4	6	47	47
23	4	9	0	1	6	5	5	0	38	26
24	8	1	0	5	6	9	1	0	30	38
25	0	6	1	3	5	5	8	0	53	27
26	0	8	4	2	7	0	4	0	46	12
27	1	10	2	0	7	0	5	1	44	14
28	6	4	3	4	6	2	0	4	30	34
29	3	5	4	4	7	2	1	0	36	19
30	3	5	4	1	7	4	1	0	34	19
31	10	5	2	1	3	6	0	1	23	29
32	8	2	2	5	3	5	0	1	21	31
33	5	3	1	0	9	0	0	0	34	3
34	0	2	8	3	6	6	0	1	44	30
35	0	4	0	1	0	5	15	5	60	41
36	3	5	1	3	10	4	1	0	39	23
37	9	9	1	2	0	3	0	1	11	26
38	10	2	2	3	0	0	0	0	14	8
39	9	3	0	1	1	2	0	0	12	11
40	6	0	4	3	2	10	0	2	20	44
průměrný počet	3,3	4,45	1,8	2,4	4,9	3,625	4,4	0,95		
procentuální zastoupení	22,90%	38,90%	12,50%	21,00%	34%	31, 70 %	30,60%	8,30%		
průměrná hodnota kvality	3,3	4,45	3,6	4,8	14,6	10,9	17,7	3,8	39	24

Graf 8: Porovnání kvality vyjadřování

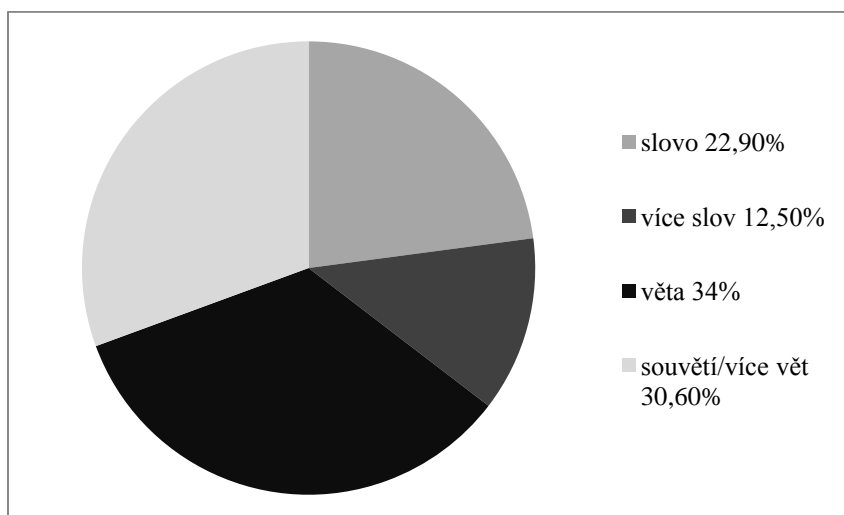


Z hlediska kvality vyjadřování je mezi průměrnými výsledky daných skupin probandů podstatně výraznější diskrepance, než-li ve věci rozsahu aktivní slovní zásoby. Průměrná hodnota kvality vyjadřování činí u probandů s vývojovou dysfázií 24 bodů, což je o 40% méně oproti intaktní skupině, jejíž členové dosahovali v průměru 39 bodů (viz tabulka 12, graf 8).

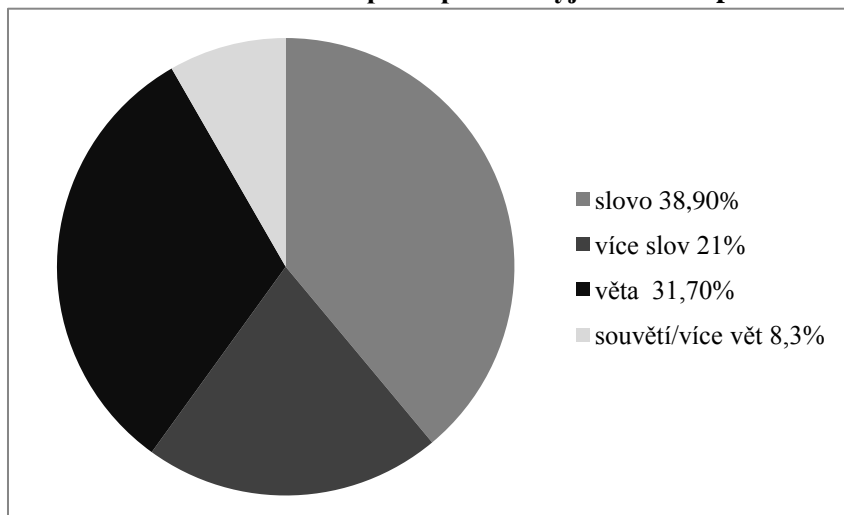
Na rozdíl od rozsahu aktivní slovní zásoby, lze u kvality vyjadřování stanovit maximální hodnotu, představující nejvyšší možný počet získaných bodů, což je 60 bodů. Takový počet bodů lze získat v případě, že jedince odpoví u všech položek v druhé části všech tří subtestů formou souvětí či více vět. U intaktní skupiny se podařilo dosáhnout tohoto počtu bodů v jednom případě, v dalších čtyřech případech bylo zaznamenáno skóre 58 bodů. U probandů s vývojovou dysfázií nedosáhl maximálního počtu bodů nikdo, nejvyšší získaný počet bodů byl v této skupině 47, což je přibližně 78% úspěšnost.

Mezi probandy s vývojovou dysfázií se našel jeden, jehož hodnota kvality vyjadřování byla nulová. To znamená, že k žádné položce v druhé části subtestů neposkytl ani jednu odpověď. Ve skupině probandů intaktních představovalo nejnižší naměřenou hodnotu kvality vyjadřování 11 bodů, což je 18% z maximálního dosažitelného skóre.

Graf 9: Procentuální zastoupení způsobů vyjadřování - probandi intaktní

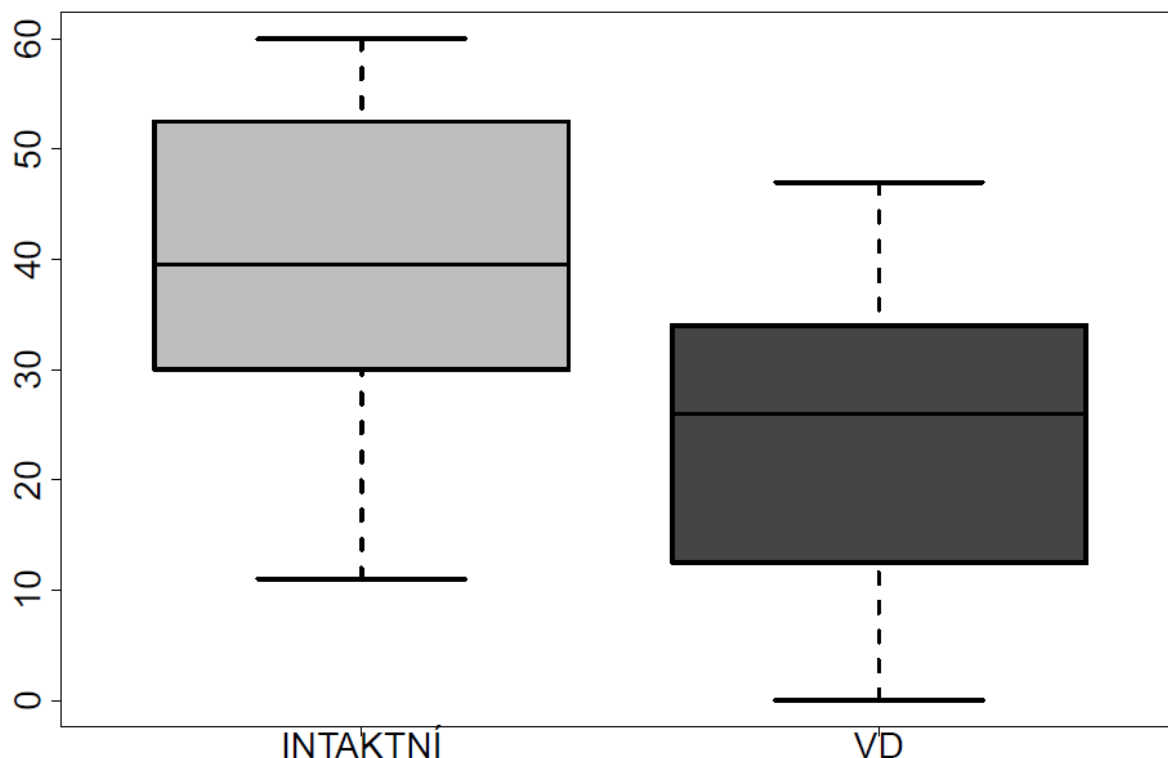


Graf 10: Procentuální zastoupení způsobů vyjadřování - probandi s vývojovou dysfázií



Z grafů 9 a 10 vyplývá, že zatímco intaktní probandi odpovídali v druhé části všech subtestů nejčastěji formou věty (34%), u skupiny probandů s vývojovou dysfázií byla nejčastější odpověď v dané oblasti jednoslovná (38,9%). Větné vyjádření však nebylo ojedinělé ani u probandů s vývojovou dysfázií, kteří touto formou odpovídali téměř ve třetině případů. Velký rozdíl mezi danými skupinami spočíval v četnosti vyjádření v souvětí či více větách. Zatímco v rámci intaktní skupiny se tento způsob vyjádření objevil takřka u třetiny odpovědí, u účastníků výzkumu s vývojovou dysfázií byl zastoupen pouze z 8,3%. Nejsložitější forma vyjádření byla tedy nejméně hojnou variantou odpovědi u jedinců s vývojovou dysfázií. U intaktních probandů byla nejméně častá odpověď formou více slov (12,5%).

Graf 11: Porovnání rozptylu dat mezi dvěma skupinami probandů - hodnota kvality



Graf 11 ukazuje, že ačkoli jsou hodnoty kvality mezi danými skupinami probandů více vzdálené než hodnoty rozsahu aktivní slovní zásoby, jejich rozptyl je v tomto ohledu podobnější. U intaktní skupiny je medián téměř totožný s průměrem (medián dosahuje hodnoty 39,5 bodů a průměr hodnoty 39,25 bodů) a představuje přibližně dvě třetiny maximální hodnoty. U probandů s vývojovou dysfázií je hodnota mediánu 26 bodů a hodnota průměru 24 bodů, tedy také se jedná o blízká čísla, která však v tomto případě lehce přesahují 40% maximální hodnoty. První kvartil skóre intaktních probandů dosahuje úrovně 30 bodů, tedy poloviny maximálního možného počtu, zatímco u skupiny účastníků s vývojovou dysfázií se jedná o 13 bodů, což je o něco více než pětina maximální hodnoty. Třetí kvartil u skupiny vývojových dysfatičků nedosahuje ani k mediánu intaktních probandů, představuje 34 bodů, tedy zhruba 57% maximální hodnoty. U intaktních probandů je hodnota třetího kvartilu 52,25 bodů, což činí 87% z maximální hodnoty.

Souvislosti mezi rozsahem slovní zásoby a kvalitou výpovědi

Jelikož se v rámci tohoto výzkumu pohybujeme v rovině kvality vyjadřování a rozsahu aktivní slovní zásoby, nabízí se otázka, jak spolu korelují tyto dvě hodnoty u obou skupin probandů a zda se míra této korelace v rámci těchto skupin liší. K výsledku došlo na základě

použití již zmiňovaného výpočtu korelačního koeficientu a následně rovněž zmiňované metody lineární regrese.

Tabulka 13: Korelace hodnoty kvality a hodnoty kvantity

Skupina	Míra korelace	Těsnost lineárního vztahu	p hodnota
Probandi s VD	0,86	velmi těsný	0,000000000000383
Probandi intaktní	0,56	středně těsný	0,00000131

Korelační koeficient vyjadřuje velmi těsný vztah mezi kvalitou vyjadřování a rozsahem aktivní slovní zásoby u probandů s vývojovou dysfázií. V případě intaktní skupiny je tento stav vyhodnocen jako středně těsný. U obou skupin probandů prokázala metoda lineární regrese, že vztah kvality a kvantity je statisticky významný. U skupiny probandů s vývojovou dysfázií se tento vztah ukazuje podstatně více signifikantní než u skupiny probandů intaktních.

7.6 Závěry výzkumu

Jedním z výzkumných cílů byla komparace aktivní slovní zásoby dvou skupin probandů z hlediska zkoumaných slovních druhů. K tomuto cíli se váže výzkumná otázka, zda se liší aktivní slovní zásoba daných skupin probandů z hlediska zkoumaných slovních druhů. K danému výzkumnému cíli a otázce se vztahuje první hypotéza (H1), s předpokladem, že rozsah aktivní slovní zásoby bude u obou skupin probandů nejvyšší u substantiv. Hypotéza byla potvrzena. U obou skupin probandů byl naměřen největší rozsah aktivní slovní zásoby u substantiv a nejmenší u adjektiv. U probandů s vývojovou dysfázií se objevuje výraznější diskrepance mezi rozsahem naměřeným u substantiv a rozsahem naměřeným u verb než u skupiny probandů intaktních. Mezi intaktními probandy činí tento rozdíl zhruba pětinu (21%), zatímco u probandů s vývojovou dysfázií činí tento rozdíl zhruba třetinu (35%). Naproti tomu průměrné skóre získané v subtestu zaměřeném na slovesa a průměrné skóre získané v subtestu zaměřeném na přídavná jména se u intaktních probandů liší o 17%, což je větší rozdíl než u probandů s vývojovou dysfázií, kde se jedná pouze o 9%. Z hlediska procentuální úspěšnosti v první a druhé části subtestů, které vypovídají o schopnosti tvořit protiklady a o schopnosti vysvětlovat význam pojmů, nebyly nalezeny významné rozdíly v rozsahu aktivní slovní zásoby v závislosti na slovním druhu ani u jedné skupiny probandů. Rozdíl však spočíval v průměrné úspěšnosti mezi danými skupinami probandů. Tato úspěšnost činila u intaktních probandů zhruba 90% a u probandů s vývojovou dysfázií zhruba 64%, tedy o necelou třetinu méně. Nejvyšší hodnota kvality vyjadřování a rovněž nejvyšší hodnota rozsahu aktivního slovníku byla u obou skupin probandů naměřena u substantiv a nejnižší u adjektiv. U intaktních probandů činil tento rozdíl cca 10% a u probandů s vývojovou dysfázií 15%. Kvalita vyjadřování se tedy v závislosti na slovním druhu nelišila ani u jedné skupiny probandů tak výrazně jako rozsah aktivní slovní zásoby.

Další dílčí cíl spočíval v komparaci aktivní slovní zásoby mezi danými skupinami probandů z hlediska jednotlivých částí subtestů. Cíl korespondoval s výzkumnou otázkou, zda se liší aktivní slovní zásoba probandů v rámci jednotlivých částí subtestů. S tímto cílem a otázkou souvisí druhá hypotéza (H2), vyjadřující předpoklad, že rozsah aktivní slovní zásoby se bude mezi skupinou s vývojovou dysfázií a intaktní skupinou nejvíce lišit v rámci první části všech subtestů. Hypotéza se potvrdila. Oběma skupinám probandů činila největší potíže první část subtestů, zaměřená na tvorbu protikladů. Intaktní skupina byla v rámci této části úspěšná průměrně v 85,5% a skupina s vývojovou dysfázií pouze v 52%. Zajímavé je, že oběma

skupinám dělala největší potíže tvorba antonym týkajících se substantiv a naopak nejúspěšnější byly obě skupiny v tvorbě protikladů vztahujících se k adjektivům. Tuto skutečnost lze vysvětlit předpokladem, že v souvislosti s adjektivy se děti s tvorbou antonym setkávají častěji než v souvislosti s jinými slovními druhy. V druhé části subtestů zaměřené na vysvětlování pojmů byli intaktní probandi úspěšní průměrně v 97% a probandi s vývojovou dysfázií dosahovali průměrně 75% úspěšnosti. Průměrné výsledky se mezi zkoumanými skupinami probandů nejvíce lišily v první části subtestů, tedy v tvorbě antonym, zde byli intaktní probandi o 39% úspěšnější. V druhé části subtestů, tedy ve vysvětlování významu pojmů, byla skupina s vývojovou dysfázií oproti intaktní skupině o 23% méně úspěšná. Nejmenší rozdíl mezi výsledky obou skupin byl shledán ve třetí části subtestů, tedy v popisu obrázků. Průměrné skóre intaktních probandů zde bylo pouze o 15% vyšší než průměrné skóre probandů intaktních.

Třetí parciální cíl představoval analýzu vlivu vybraných sociálních aspektů (struktura rodiny, přítomnost sourozenců, genderová příslušnost, vzdělání rodičů, délka předškolního vzdělávání a domácí gramotnostní prostředí) na rozsah aktivní slovní zásoby a na kvalitu vyjadřování. K cíli se vztahovala výzkumná otázka, zda mají dané sociální aspekty vliv na rozsah aktivní slovní zásoby a na kvalitu vyjadřování. S daným cílem a otázkou se pojila třetí hypotéza (H3), obsahující předpoklad, že vybrané sociální aspekty budou významněji korelovat s rozsahem aktivní slovní zásoby i s kvalitou vyjadřování u skupiny intaktních probandů oproti skupině probandů s vývojovou dysfázií. Hypotézu je třeba potvrdit. Z vybraných sociálních aspektů se u skupiny probandů s vývojovou dysfázií neukázal ani jeden jako signifikantně korelující s rozsahem aktivní slovní zásoby či s kvalitou vyjadřování. U skupiny intaktních probandů byla v oblasti rozsahu aktivní slovní zásoby prokázána statisticky významná souvislost s délkou předškolního vzdělávání a také s celkovým počtem sourozenců. U této skupiny probandů v souvislosti s kvalitou vyjadřování byla nalezena signifikantní korelace s domácím gramotnostním prostředím a genderovou příslušností. Intaktní dívky prokázaly signifikantně vyšší úroveň kvality vyjadřování oproti intaktním chlapcům.

Posledním dílčím výzkumným cílem bylo porovnání výsledků testu aktivní slovní zásoby mezi výzkumnými skupinami. S cílem souvisí čtvrtá výzkumná otázka, tedy zda se liší aktivní slovní zásoba mezi danými skupinami probandů z hlediska jejího rozsahu i z hlediska kvality vyjadřování. K výzkumnému cíli a výzkumné otázce se vztahovala čtvrtá hypotéza (H4), v níž

šlo o předpoklad, že hodnota rozsahu aktivní slovní zásoby i hodnota kvality vyjadřování bude u skupiny intaktních probandů vyšší než u skupiny probandů s vývojovou dysfázií. Rovněž tato hypotéza byla potvrzena. Rozdíl v rozsahu aktivní slovní zásoby však nebyl shledán tak významný, jako rozdíl v kvalitě vyjadřování. Rozsah aktivní slovní zásoby byl u skupiny probandů s vývojovou dysfázií pouze o 18% nižší než u intaktní skupiny. Z hlediska zkoumaných slovních druhů se pak nejvíce lišil rozsah aktivní slovní zásoby u sloves, který činil u intaktních účastníků výzkumu o 26% vyšší než u druhé skupiny. Nejmenší rozdíl (10%) byl nalezen u substantiv. Průměrná hodnota získaná za kvalitu vyjadřování se mezi danými skupinami lišila podstatně více. Probandi s vývojovou dysfázií dosahovali v této oblasti pouze 60% průměrného skóre intaktních účastníků. Hodnota jejich kvality vyjadřování byla tedy o 40% nižší. Kvalita vyjadřování zde představovala složitost formy výpovědi. Zatímco probandi s vývojovou dysfázií používali nejčastěji (v 39% případů) jednoslovné odpovědi, intaktní probandi se nejhojněji vyjadřovali ve větách (v 34% případů). Rozptyl hodnot v oblasti rozsahu aktivní slovní zásoby byl u skupiny s vývojovou dysfázií vyšší než-li u druhé skupiny. V oblasti kvality vyjadřování byl rozptyl naměřených hodnot u obou skupin probandů podobný. Vztah mezi rozsahem aktivní slovní zásoby a kvalitou vyjadřování se ukázal jako statisticky významný u obou výzkumných skupin. Tato signifikance se však projevila u probandů s vývojovou dysfázií mnohonásobně významněji.

Jak vyplývá z předchozího textu, cíle výzkumného šetření se podařilo naplnit. Na výzkumné otázky, vztahujícím se k dílčím cílům bylo zodpovězeno a všechny související hypotézy byly potvrzeny.

Vytvořený testový materiál nevypovídá pouze o schopnosti jedince něco pojmenovat, ale zjišťuje také širší schopnosti na úrovni lexikálně-sémantické jazykové roviny. Jde kupříkladu o schopnost chápání a aktivního použití významu opaku ve verbální rovině nebo o dovednost vysvětlit určitý pojem, což vyžaduje znalost jeho významu, nikoli pouze přiřazení názvu k objektu. Aktivní slovník totiž v běžných situacích nebývá využíván jen k prostému pojmenování předmětů, ale je potřeba s ním manipulovat v rámci různých komunikačních kontextů, včetně situace, kdy je nutné vyjádřit protiklad. Schopnost vysvětlování pojmů je důležitou dovedností pro úspěšné hodnocení dítěte v rámci vzdělávacího procesu.

Využívání vytvořeného testového materiálu může být přínosné pro logopedickou potažmo speciálně pedagogickou či psychologickou praxi, pokud bude respektována jeho screeningová povaha. Tedy bude-li test sloužit jako nástroj upozorňující na jisté nedostatky v jazykové

produkci v oblasti lexikálně-sémantické jazykové roviny, které je nutné následně podrobněji zkoumat. Časová náročnost testu může být z určitého úhlu pohledu vnímána jako nevýhoda. Test je však možné zkrátit tím, že v jednotlivých částech subtestů bude použito méně položek, kupříkladu tři namísto pěti.

8 Závěr

Diplomová práce byla zaměřena na aktivní slovní zásobu u dětí s vývojovou dysfázií a u dětí intaktních na konci období předškolního věku. V době před nástupem do procesu základního vzdělávání hraje slovní zásoba důležitou roli. Nedostatky v této oblasti totiž představují riziko pro úspěšné zvládnutí edukačního procesu na základní škole, zejména kvůli vlivu na rozvoj čtenářských dovedností. Nízká úroveň aktivní složky slovní zásoby implikuje horší hodnocení dítěte ze strany pedagogů. Je třeba poznamenat, že rozsah slovní zásoby, stejně jako kvalita vyjadřování, souvisí s úrovní mentálního vývoje dítěte.

Pro potřeby výzkumu byl vytvořen testový materiál, skládající se ze tří subtestů, které byly zaměřeny na zkoumané slovní druhy, jednalo se o substantiva, verba a adjektiva. Každý subtest obsahoval tři části, představující různý způsob dotazování se na testové položky. Jednalo se o tvorbu protikladů, vysvětlování významu pojmů a pojmenovávání objektů opírající se o obrázkové materiály. Rozsah aktivní slovní zásoby a kvalita vyjadřování byly pomocí tohoto nástroje testovány na 80 probandech, přičemž na polovinu z nich se vztahovala diagnóza vývojová dysfázie.

Hlavním cílem výzkumného šetření byla analýza aktivní slovní zásoby vybraných slovních druhů u dětí s vývojovou dysfázií a u dětí intaktních. Dílčí cíle spočívaly v komparaci aktivní slovní zásoby daných skupin probandů z hlediska zkoumaných slovních druhů a z hlediska jednotlivých částí subtestů, které představovaly různé způsoby dotazování se na jednotlivé položky. Dalším dílčím cílem byla analýza vlivu vybraných sociálních aspektů (struktura rodiny, přítomnost sourozenců, genderová příslušnost, vzdělání rodičů, délka předškolního vzdělávání a domácí gramotnostní prostředí) na rozsah aktivní slovní zásoby a na kvalitu vyjadřování. Posledním parciálním cílem bylo porovnání výsledků testu mezi skupinou probandů s vývojovou dysfázií a skupinou intaktních probandů z hlediska rozsahu aktivního slovníku i kvality vyjadřování probandů. Dané cíle výzkumu se podařilo naplnit.

Ve výzkumné části diplomové práce se dospělo k následujícím závěrům. Probandi s vývojovou dysfázií dosahovali v průměru o 18% nižšího skóre v oblasti rozsahu aktivní slovní zásoby. U obou skupin probandů byla naměřena nejvyšší hodnota rozsahu aktivní slovní zásoby u substantiv a nejnižší u adjektiv. Účastníci výzkumu s vývojovou dysfázií však oproti intaktní skupině vykazovali větší diskrepanci v rozsahu aktivního slovníku mezi substantivy a verby a naopak menší diskrepanci v rozsahu aktivní slovní zásoby mezi verby a adjektivy. Mezi danými skupinami probandů byl shledán nejmenší rozdíl v rozsahu

aktivního slovníku týkajícího se substantiv a největší rozdíl v rozsahu aktivního slovníku zaměřeného na slovesa. V rámci tří částí, na něž byl každý subtest rozdělen, činila probandům z obou skupin největší potíže první část, týkající se vyjadřování protikladů. Intaktní probandi zde byli úspěšní průměrně u 85% položek a probandi s vývojovou dysfázií u 52% položek. V rovině kvality vyjadřování byl mezi výzkumnými skupinami zaznamenán výrazně vyšší rozdíl než v rovině rozsahu aktivní slovní zásoby. Průměrná hodnota kvality vyjadřování byla u probandů s vývojovou dysfázií o 40% nižší než u probandů intaktních. V otázce vlivu vybraných sociálních aspektů na aktivní slovní zásobu nebyla shledána u skupiny s vývojovou dysfázií žádná statistická významná souvislost a to vzhledem k rozsahu aktivního slovníku i ke kvalitě vyjadřování. U intaktních probandů byla v oblasti rozsahu aktivního slovníku nalezena signifikantní korelace s délkou předškolního vzdělávání a celkovým počtem sourozenců. V oblasti kvality vyjadřování byla u dané skupiny zjištěna statisticky významná korelace s domácím gramotnostním prostředím a s generovou příslušností ve prospěch dívek.

Diplomová práce přináší do oboru logopedie a souvisejících disciplín rozšíření poznatků o jazykových schopnostech předškoláků s vývojovou dysfázií v oblasti lexikálně-sématické a to ve vztahu k intaktním vrstevníkům. Přínosem předkládané práce je také vytvořený testový materiál, který může sloužit jakožto screeningový nástroj upozorňující na deficity ve verbální produkci, týkající se lexikálně-sémantické jazykové roviny. Lze jej využít u dětí intaktních i u dětí s narušeným vývojem jazykových schopností. Obsah testu může být použit i k terapeutickým účelům. V rámci logopedické terapie se jeví jako vhodný nejen pro dětské klienty s narušeným vývojem jazykových schopností ale (po jistých úpravách) také pro dospělé osoby s kognitivně komunikačním deficitem či s afázií.

9 Seznam použitých informačních zdrojů:

Literatura:

AITCHISON, Jean. *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2012. ISBN 9780470656471.

BABINOVÁ, Véronique. *Encyklopedie pro nejmenší*. Praha: Albatros, 1993. ISBN 80-000-0359-7.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-802-4730-080.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

ČERMÁK, František. *Lexikon a sémantika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2010. ISBN 978-807-4220-203.

ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-802-4619-460.

ČERNÝ, Jiří. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico, 2008. ISBN 978-807-3460-938.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. Logopaedia clinica. ISBN 978-809-0253-667.

Encyklopedický slovník. Praha: Odeon, 1993. ISBN 80-207-0438-8.

ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. ISBN 80-710-6291-X.

HARGIE, Owen. *Skilled interpersonal communication: research, theory, and practice*. 5th ed. New York: Routledge, 2011. ISBN 9780415432030.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

JANDOUREK, Jan. *Průvodce sociologií*. Praha: Grada, 2008. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2397-6.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí : monografie*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

- KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-7375-185-2.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
- KOUKOLÍK, František. *Mozek a jeho duše*. Praha: Galén, 2014. ISBN 978-80-7492-069-1.
- KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: Logopedická prevence*. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-598-7.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8801-5.
- LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-807-3679-774.
- LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5038-7.
- LEONARD, Laurence B. *Children with specific language impairment*. London: The MIT Press, 2014. ISBN 02-620-2706-2
- LOVE, Russell J. a Wanda G. WEBB. *Mozek a řeč: neurologie nejen pro logopedy*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-464-9.
- MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro speciální pedagogii*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1993. ISBN 80-042-3795-9.
- Mezinárodní klasifikace nemocí: 10. revize : duševní poruchy a poruchy chování : popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. 2. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 2000. ISBN 80-851-2144-1.
- MIKULAJOVÁ, Marina. a Iris. RAFAJDUSOVÁ. *Vývinová dysfázia: specificky narušený vývin reci*. Bratislava: S.N., 1993. ISBN 80-900445-0-6.
- MÜLLER, Sarah. *The Mental Lexicon*. München: GRIN Verlag, 2008. ISBN 9783638945172.

- NAŇKA, Ondřej, Miloslava ELIŠKOVÁ a Oldřich ELIŠKA. *Přehled anatomie*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Galén, c2009. ISBN 9788072626120.
- NEBESKÁ, Iva. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H & H, 1992. ISBN 80-85467-75-5.
- NEKULA, Marek, Zdenka RUSÍNOVÁ a Petr KARLÍK. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995. ISBN 80-7106-134-4.
- NEUBAUER, Karel. *Neurogenní poruchy komunikace u dospělých: [diagnostika a terapie]*. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073671594.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-717-8146-0.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-807-3151-980.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 978-80-200-1499-3.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RUTTER, Michael. *Rutter's child and adolescent psychiatry*. Malden, Mass.: Blackwell Pub., 2008. ISBN 978-1-4051-4549-7.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-736-7124-7.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
- SMOLÍK, Filip a Gabriela SEIDLOVÁ-MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-802-4742-403.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-802-4717-333.
- SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. ISBN 14-384-74.
- SOVÁK, Miloš. *Logopedie a komunikace*. Praha: Česká logopedická společnost, 1980. ISBN 80-88824-18-4.
- ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8546-6.
- THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VALDROVÁ, Jana. *Abc feminismu*. Brno: Nesehnutí, 2004. ISBN 80-903-2283-2.

VEBROVÁ, Jitka a Tomáš KRAJÍČEK. *Slovník cizích slov*. Praha: Plot, 2006. ISBN 978-808-6523-774.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

ZÁRUBOVÁ, Noemi. *Kdo tu bydlí?*. Praha: Albatros, 1988. ISBN 13-800-88.

Elektronické zdroje:

BISHOP, Dorothy. Genetic and enviromental risks for specific language impairment in children. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London* [online]. 2001, **356**(1407), 369-380 [cit. 2017-03-27]. DOI: 10.1098. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1088433/pdf/TB010369.pdf>

FERRAND, Ludovic; NEW, Boris. Semantic and associative priming in the mental lexicon. *Mental lexicon: Some words to talk about words*, 2003, 25-43. Dostupné také z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.135.6949&rep=rep1&type=pdf>

FRANKE, Helena. *Domácí gramotnostní prostředí dětí s různými jazykově-kognitivními profily*[online]. Praha, 2014 [cit. 2016-10-03]. Disertační práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

GATHERCOLE, Susan E.; BADDELEY, Alan D. Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection?. *Journal of memory and language*, 1990, 29.3: 336-360. Dostupné také z: http://csee.ogi.edu/~gormanky/papers/NRT/gathercole_baddeley_1990.pdf

GIBSON-DAVIS, Ch. M.; GASSMAN-PINES, A. 2010. Early childhood family structure and mother–child interactions: Variation by race and ethnicity. *Developmental Psychology*. 2010, roč. 46, č. 1, s. 151 –164. ISSN 0012-1649. Dostupný také z: <http://psycnet.apa.org/journals/dev/46/1/151/>.

HOFF, E. 2003. The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development*. 2003, roč. 74, č. 5, s. 1368 –1378. ISSN 00093920. Dostupný také z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.324.4930&rep=rep1&type=pdf>

HYDE, J. S.; LINN, M. C. 1988. Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 1988, roč. 104, č. 1, s. 53 –69. Dostupný také z: https://www.researchgate.net/profile/Marcia_Linn/publication/232528001_Gender_difference

[s_in_verbal_ability_A_meta-analysis/links/0046352797a0a2102a000000.pdf](#). ISSN 0033-2909.

KRČMOVÁ, Marie. *Fonetika a fonologie* [online]. 3. Brno: Masarykova Univerzita, 2009 [cit. 2016-09-25]. ISBN 1802-128X. Dostupné z: <http://is.muni.cz/elportal/estud/ff/js08/fonetika/ucebnice>

NEWBURY, Dianne F.; BISHOP, Dorothy VM; MONACO, Anthony P. Genetic influences on language impairment and phonological short-term memory. *Trends in cognitive sciences*, 2005, 9.11: 528-534. Dostupné také z: http://www.well.ox.ac.uk/_asset/file/newbury-2005-slireview-tics9.pdf

OSHIMA-TAKANE, Y.; GOODZ, E. 1996. Birth Order Effects on Early Language Development: Do Secondborn Children Learn from Overheard Speech? *Child Development*. 1996, roč. 67, č. 2, s. 621 –634. ISSN 00093920. Dostupný také z https://www.researchgate.net/profile/Jeffrey_Derevensky/publication/227761240_Birth_Order_Effects_on_Early_Language_Development_Do_Secondborn_Children_Learn_from_Overheard_Speech/links/558817b008aed23e568bcd5d.pdf.

PUNGELLO, E. P.; IRUKA, I. U.; DOTTERER, A. M.; MILLS-KOONCE, R.; REZNICK, J. S. 2009. The effects of socioeconomic status, race, and parenting on language development in early childhood. *Developmental Psychology*. 2009, roč. 45, č. 2, s. 544 –557. ISSN 0012-1649. Dostupný také z: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34869929/kayaknya_psikopat.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1475364849&Signature=RKERX0hoDv5F0oLwVc%2FGjSWv97Y%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DKayaknya_psikopat.pdf

SÉNÉCHAL, Monique, Jo-Anne LEFEVRE, Eleanor M. THOMAS a Karen E. DALEY. Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language. *Reading Research Quarterly*. 1998-01-03, vol. 33, issue 1, s. 96- 116. DOI: 10.1598/RRQ.33.1.5 Dstupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RRQ.33.1.5>

Úroveň vzdělání obyvatelstva podle výsledků sčítání lidu. *Český statistický úřad* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2014 [cit. 2016-10-02]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20536250/17023214.pdf/7545a15a-8565-458b-b4e3-e8bf43255b12?version=1.1>

Hypertextové odkazy:

American Speech-Language-Hearing Association. (1993). *Definitions of communication disorders and variations* [Relevant Paper]. Dostupné také z: <http://www.asha.org/policy/RP1982-00125/>

Communication. *English Oxford Living Dictionaries* [online]. Oxford University Press, ©2017 [cit. 2017-06-05]. Dostupné z: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/communication>

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM–5). *American Psychiatric Association* [online]. Arlington, 2013 [cit. 2017-06-05]. Dostupné z:

<https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>

Directory of Speech-Language Pathology Assessment Instruments. *American Speech-Language-Hearing Association* [online]. ©1997-2017 [cit. 2016-10-08]. Dostupné

z: <https://www.asha.org/assessments.aspx?type=Spoken%20Language%20Assessment:%20Children&lang>

ICD-10. *World Health Organization* [online]. WHO, 2017 [cit. 2017-03-21]. Dostupné z:

<http://www.who.int/classifications/icd/en/>

Konkretizované očekávané výstupy RVP PV. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha, 2012 [cit. 2016-07-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/konkretizovane-ocekavane-vystupy-rvp-pv>

Obrázkově slovníková zkouška. *Psychodiagnostika* [online]. [2013] [cit. 2017-03-08].

Dostupné z:

http://www.psychodiagnostikasro.cz/cz/Katalog_popis.asp?kod=628&ZozArg=1&Kateg=1&MT

Poruchy duševní a poruchy chování (F00-F99). *MKN-10: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online]. 2017 [cit. 2016-11-15]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F70-F79.html>

Psychodiagnostické testy. *Psychodiagnostika* [online]. Brno: Psychodiagnostika, 1993 [cit.

2017-04-10]. Dostupné z: http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog_testy.asp?Kateg=1

Specific Language Impairment. *National Institutes of Health* [online]. Maryland: Bethesda, 2017 [cit. 2017-03-05]. Dostupné z: <https://www.nidcd.nih.gov/health/specific-language-impairment>

Speech and Language. *Pearson Clinical Assessment* [online]. © 2016 [cit. 2016-10-11].

Dostupné z:

<http://www.pearsonclinical.com/services/solr/search/.api?segmentName=language&ageFacet=Child:%205%20%2012%20years&siteContext=ani.clinicalassessment.us.clinicalassessment&requestFrom=quickSearch&searchText>

Wiki Český národní korpus. *Český národní korpus* [online]. [2017] [cit. 2017-03-09].

Dostupné z: <http://wiki.korpus.cz/doku.php>

10 Seznam příloh

Příloha 1 - Dotazník sociálních aspektů prostředí dítěte

Příloha 2 - Test aktivní slovní zásoby

Příloha 3 - Obrázky k třetí části subtestů³⁰

Příloha 4 - Přípustné odpovědi k první části subtestů

³⁰ Jak již bylo uvedeno, obrázky ke třetí části subtestů zaměřených na substantiva a verba pochází z knihy Encyklopedie pro nejmenší (Babinová, 1993) a obrázky ke třetí části subtest zaměřeného na adjektiva nakreslila pro potřeby testového materiálu a výzkumu autorka práce.

11 Seznam tabulek

Tabulka 1: Rozsah aktivní slovní zásoby v závislosti na slovním druhu – intaktní probandi

Tabulka 2: Rozsah aktivní slovní zásoby v závislosti na slovním druhu - probandi s vývojovou dysfázií

Tabulka 3: Rozdíl v kvalitě vyjadřování v závislosti na slovním druhu – intaktní probandi

Tabulka 4: Rozdíly v kvalitě vyjadřování v závislosti na slovním druhu – probandi s vývojovou dysfázií

Tabulka 5: Rozsah aktivní slovní zásoby v závislosti na části subtestu – intaktní probandi

Tabulka 6: Rozsah aktivní slovní zásoby v závislosti na části subtestu – probandi s vývojovou dysfázií

Tabulka 7: Korelace rozsahu aktivní slovní zásoby a vybraných aspektů sociálního prostředí – intaktní probandi

Tabulka 8: Korelace rozsahu aktivní slovní zásoby a vybraných aspektů sociálního prostředí - probandi s vývojovou dysfázií

Tabulka 9: Korelace kvality vyjadřování a vybraných aspektů sociálního prostředí – intaktní probandi

Tabulka 10: Korelace kvality vyjadřování a vybraných aspektů sociálního prostředí – probandi s vývojovou dysfázií

Tabulka 11: Komparace rozdílů v rozsahu slovní zásoby

Tabulka 12: Komparace rozdílů v kvalitě vyjadřování

Tabulka 13: Korelace hodnoty kvality a hodnoty kvantity

12 Seznam grafů

Graf 1: Rozsah aktivní slovní zásoby v závislosti na slovním druhu – porovnání skupin probandů

Graf 2: Úspěšnost v 1. a 2. části subtestu v závislosti na slovním druhu – porovnání skupin probandů

Graf 3: Rozdíly v kvalitě vyjadřování v závislosti na slovním druhu – porovnání skupin probandů

Graf 4: Úspěšnost v 1. a 2. části subtestu – porovnání skupin probandů

Graf 5: Skóre ve 3. části subtestu – porovnání skupin probandů

Graf 6: Porovnání rozsahu aktivní slovní zásoby

Graf 7: Porovnání rozptylu dat mezi dvěma skupinami probandů - hodnota kvantity

Graf 8: Porovnání kvality vyjadřování

Graf 9: Procentuální zastoupení způsobů vyjadřování - probandi intaktní

Graf 10: Procentuální zastoupení způsobů vyjadřování - probandi s vývojovou dysfázií

Graf 11: Porovnání rozptylu dat mezi dvěma skupinami probandů - hodnota kvality